CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
MINAS GERAIS

REVISTA
EDUCAÇÃO E LEGISLAÇÕES

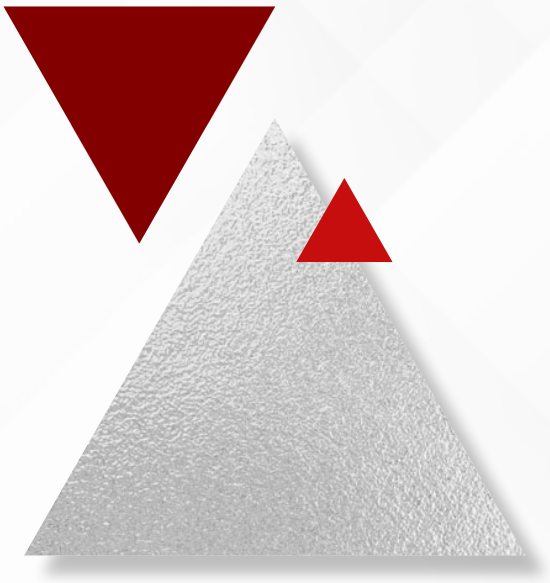
Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

Dezembro de 2024 N. 3

ISSN 2996-1609

ISSN 2966-1609

Revista Educação e Legislações do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais



MINAS GERAIS

Ano III ◆ Dezembro ◆ 2024

Vol.3

GOVERNO DO ESTADO
DE MINAS GERAIS

Governador
Romeu Zema Neto

Vice-Governador
Mateus Simões de Almeida

Presidente do Conselho Estadual de Educação
Felipe Michel Santos Araújo Braga

Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação
Girlaine Figueiró Oliveira

Presidente da Câmara de Planos e Legislações
Girlaine Figueiró Oliveira

Vice-Presidente da Câmara de Planos e Legislações
A definir

Presidente da Câmara do Ensino Superior
Jacqueline da Silva Gonçalves

Vice-Presidente da Câmara do Ensino Superior
Alysson Massote Carvalho

Presidente da Câmara do Ensino Médio
Juliana de Carvalho Moreira

Vice-Presidente da Câmara do Ensino Médio
Girlaine Figueiró Oliveira

Presidente da Câmara do Ensino Fundamental
Andréa Cristina Dungas Santos

Vice-Presidente da Câmara do Ensino Fundamental
Bruna Caroline Morato Israel

CONSELHO CONSULTIVO

Conselheiros do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

Adriano Gianturco Gulisano
Alysson Massote Carvalho
Andréa Cristina Dungas Santos
Bruna Caroline Morato Israel
Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
Eliane Cristina Cabral Turra
Emerson Luiz de Castro
Enzo Ortêncio Lopes
Felipe Michel Santos Araújo Braga
Galdina de Souza Arrais
Girlaine Figueiró Oliveira
Jacqueline da Silva Gonçalves
Juliana de Carvalho Moreira
Kamila Pagel de Oliveira
Kátia LIliane Alves Canguçu
Laís Garcia de Lacerda
Luciano Sathler Rosa Guimarães
Márcia Santos Fonseca
Maria Vigínia Morais Garcia
Maxwell Boaventura Barbosa
Paulo Henrique Cotta Pacheco
Raquel Soares de Amorim Santana

CONSELHO EDITORIAL

Ângela Maria Scalabrin Coutinho - Universidade Federal do Paraná - Professora Visitante na Université
Augusta Maria Bicalho - Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Paraná.
Claudia Andréa Mayorga Borges - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
Giane Quinze Dias de Faro de Oliveira - Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro.
Helena Colona - Universidade Eduardo Mondlane - Maputo- Moçambique.
Huagner Cardoso da Silva - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.
Liliane Campos Machado - Universidade de Brasília - UNB.
Manuel José Jacinto Pereira Sarmento - Universidade do Minho - Braga /Portugal
Maria de Fatima Soares Ferreira - Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Amapá.
Maria Nadurce da Silva - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.
Marlene Muno Colessanti - Universidade Federal de Uberlândia
Paul Sabatier - Toulouse - França.
Renata Cordeiro Maciel - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

EDITORA MASTER DA REVISTA

Professora MSc. Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira

PARECERISTAS

Áurea Silva Moura – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Danilo Pereira da Silva – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Dra. Kátia Liliane Alves Canguçu – Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
Juliana Alves Miranda Andrade – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Karoline Nascimento Santos Ruas – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Lidiane Rodrigues Brito – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Lilian Karla Rocha – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Maria Aparecida Antunes Moreira – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Profa. Dra. Glória Lúcia Magalhães - Faculdade de Educação de Três Pontas/MG
Profa. Dra. Jacqueline da Silva Gonçalves - Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
Profa. M.Sc Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira-– Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Raiane Alves da Cruz – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Rosângela Pereira de Souza – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Saulo Macedo de Oliveira – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes
Wannessa Aquino Reis Nunes – Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Márcia Santos Fonseca

Maria Goretti da Silva Barros

Marta Emília Pinto Botelho

Profa. Dra. Jacqueline da Silva Gonçalves

Profa. Dra. Kátia Liliane Alves Canguçú

Profa. MSc. Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira

Renato Lopes

Sandra Maria Vieira de Melo Barboza

CRÉDITOS DA CAPA

Gabriel Lucas Soares dos Santos

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Rua Rio de Janeiro, n.2418, Bairro Lourdes - Belo Horizonte / MG

CEP 30160-042

Telefone: (31) 3071-4750

e-mail: cee@educacao.mg.gov.br

https://cee.educacao.mg.gov.br

Periódico eletrônico anual

ISSN 2966-1609

Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos a terceira edição da **Revista Educação e Legislações**, uma publicação eletrônica anual do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG). A revista se destaca pelo registro das resoluções e pareceres doutrinários proferidos pelo CEE/MG, além de compilar os resumos dos demais pareceres do órgão, relatórios e estudos, trazendo também outras matérias de relevância para a educação no estado e no país.

O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, atuando como órgão normativo e consultivo, tem a responsabilidade de regular e supervisionar a educação no estado. Neste contexto, a revista se torna um canal fundamental para a disseminação do conhecimento e ampliação da transparência das atividades da instituição. Ao publicar suas decisões, a revista não apenas documenta as orientações e ações do órgão, mas também contribui para a construção de uma base sólida de informações que apoiam educadores, gestores e demais interessados em práticas educacionais efetivas.

A importância da **Revista Educação e Legislações** se manifesta na sua capacidade de reunir conteúdos que refletem as diretrizes e as inovações na educação, permitindo a ampla circulação de informações que podem influenciar práticas pedagógicas e administrativas. É uma referência para a formação contínua dos profissionais da educação e um espaço para debates essenciais que envolvem a interpretação e aplicação da legislação educacional. Considerando os múltiplos desafios da área, a revista busca ser um farol a iluminar o caminho a ser seguido por educadores e gestores, dadas as normas estabelecidas, promovendo a melhoria contínua das condições de ensino e aprendizado.

Nesta edição, apresentamos uma seleção cuidadosa de textos que abrangem temas contemporâneos, como as novas resoluções do CEE/MG, propostas de melhoria do ensino e estratégias de inclusão, tratadas nos artigos selecionados pelo corpo editorial. Os leitores encontrarão análises aprofundadas e estudos que visam fomentar reflexões sobre a prática educativa, além de pareceres que orientam as instituições de ensino na adequação às normativas vigentes.

A **Revista Educação e Legislações** não seria possível sem o esforço conjunto de muitos. Agradecemos calorosamente a todos os envolvidos na sua produção, incluindo conselheiros e servidores do CEE/MG, cuja dedicação e compromisso foram essenciais na organização desta edição. Destaque para a Editora Master desta revista, Conselheira Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira, que regeu o trabalho com maestria. Nosso muito obrigado ao Conselho Editorial e à Coordenação Editorial, pelo diligente trabalho ao selecionar os artigos e promover a preparação desta edição. Aos autores das publicações, nosso efusivo parabéns pela produção científica e o reconhecimento pela contribuição na produção de conhecimento. Gratidão ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), pelo profissionalismo e colaboração na edição e diagramação da revista. Cada um de vocês desempenhou um papel fundamental na criação de uma publicação que ajuda a informar, inspirar e mobilizar os profissionais da educação em Minas Gerais.

Convidamos todos os leitores a explorar as páginas da revista e a aproveitar o conhecimento que ela oferece. Que a **Revista Educação e Legislações** continue a ser um espaço de diálogo e aprendizado, reforçando nosso compromisso coletivo com uma educação de qualidade, inclusiva e acessível a todos. É por meio do contínuo aprender e compartilhar saberes que poderemos avançar e transformar a educação em Minas Gerais e no Brasil.

Girlaine Figueiró Oliveira

Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

Felipe Michel Santos Araújo Braga

Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

A Revista Educação e Legislações, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), tem como objetivo divulgar trabalhos acadêmico-científicos inéditos, de cunho téorico ou aplicado, relacionados à grande área de Educação e seus temas, sob a forma de artigos, ensaios e resenhas.

A publicação reúne normativas elaboradas pelos Conselheiros Estaduais de Educação, como Pareceres, Notas Técnicas e Resoluções, todas previamente publicadas no Diário Executivo de Minas Gerais.

Dividida em três seções - Produções Científicas; Relatos e Entrevistas; e Atos Normativos do CEE-MG, a Revista expressa o compromisso do Presidente, Vice-Presidente, Conselheiros e servidores em promover uma educação de qualidade social em Minas Gerais.

Recentemente, a Revista Educação e Legislações conquistou seu ISSN, consolidando sua importância no cenário educacional. Como fonte de consulta para as instituições educacionais públicas e privadas, a publicação contribui para o aprimoramento da Educação Mineira, contribuindo para a prática pedagógica e a gestão educacional no estado.

Profa. MSc. Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira

Editora Master

A Revista Educação e Legislações está estruturada em três seções, sendo:

- Seção I - Produções Científicas.
- Seção II – Relatos e Entrevistas.
- Seção III - Atos Normativos do CEE – Anos 2023 e 2024.

Iniciamos a apresentação dos artigos, constantes da Seção I, com o trabalho dos autores:

Arlene Borges da Cunha:

Licenciada em Letras, Pedagogia - Administração Escolar e Especialização na Escola de Gestores/ MEC. Atualmente, Presidente da Comissão de Processos Administrativos Disciplinares da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B / Núcleo de Correição Administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Artigo: GERIR UMA ESCOLA IMPLICA RELAÇÕES – A TEORIA DO RECONHECIMENTO APLICADA ÀS COMPETÊNCIAS DE GESTÃO

ANGELA CRISTINA DE LIMA

Graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2010), Especialização em Supervisão, Gestão e Inspeção Escolar – Universidade Cândido Mendes (2015), Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva- - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM (2021) e Formação Complementar em Políticas Públicas e Educação Profissional - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro IFTM (2024). Atualmente é Servidor Público Efetivo, desde o ano de 2002, e atua no cargo de Assistente Técnico da Educação Básica - Secretaria Estadual Educação de Minas Gerais.

Profa. Dra. ROSEMAR ROSA

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Uberaba (2021). Mestrado em Educação pela Universidade de Uberaba (2009). Especialização em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade de Formiga-MG (2004); Graduação em Biblioteconomia pelo Centro Universitário de Formiga (1999). Atualmente é Professora pesquisadora (Formadora UAB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro IFTM); bibliotecária do Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico - IFTM.

Artigo: TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUA IMPORTÂNCIA COMO MEIO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO REGULAR

Profa. ALEÍZY APARECIDA BARATI DOMINGOS

Licenciada e mestranda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Experiência acadêmica, de preferência na área educacional: Ocupa o cargo de Professora de Educação Básica do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ministrando aulas de Língua Portuguesa na etapa do Ensino Médio.

ANGELITA PEREIRA DOS SANTOS

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Fundação Educacional de Divinópolis, especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e mestranda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Experiência acadêmica, de preferência na área educacional: Ocupa o cargo de Analista Educacional do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, lotada na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis.

Artigo: A UTILIZAÇÃO DO GÊNERO MÚSICA: PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Profa. ARLENE BORGES DA CUNHA

Licenciada em Letras e Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar. Professora aposentada de Educação Básica no Magistério Público do Estado de Minas Gerais. Presidente de Comissão de Processos Administrativos Disciplinares pelo Núcleo de Correição Administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Artigo: O LUGAR DO ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - ALIADO DOS ESTUDANTES NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Profa. BÁRBARA MONT´ALVÃO DE OLIVEIRA

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES (1997), possui o Curso de Especialização "Lato Sensu" em Língua Inglesa e Linguística Aplicada ao Ensino do Português, promovidos pela mesma instituição. É professora da educação básica na rede estadual de ensino em Minas Gerais desde 1994. Atualmente, é servidora efetiva na Escola Estadual Olegário Maciel em Januária/MG, onde trabalha desde 2002. Cursa Mestrado no PPGL- Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários da UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros e Graduação em Letras Libras pelo IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas.

Prof. PhD. MARCIO JEAN FIALHO DE SOUSA

Professor da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, membro permanente do PPGL - Estudos Literários (Unimontes) e Coordenador do Grupo de Pesquisa Teolinda Gersão (PPGL-UNIMONTES). Membro Pesquisador do Grupo Eça-USP / CNPq, do GT Literatura Portuguesa da ANPOLL. Membro da Equipe Técnica, como Coordenador Pedagógico Adjunto, do PNLD 2021, responsável pelas Obras Literárias em Língua inglesa. Em 2017, concluiu Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e, em 2019, concluiu Pós-doutoramento em Estudos Literários pela UNIMONTES. Doutor e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo USP. Possui Especialização em Teologia, pelo Centro Universitário Assunção - UniFAI-SP, e em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Paulista UNESP. Trabalhou com formação de professores pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa, atuando, principalmente, com: Literaturas de Língua Portuguesa e Literaturas Marginais; Eça de Queirós e Teolinda Gersão.

Artigo: O SUJEITO SURDO E O CONTEXTO ESCOLAR

Profa. M.Sc. BRUNA AMIN GONÇALVES

Pós-doutorado em Modelagem Matemática Computacional pelo CEFET-MG, Doutorado em Engenharia de Produção pela UFMG, Mestrado em Modelagem Matemática Computacional pelo CEFET-MG, Especialização em Matemática pela UFMG e Licenciatura em Matemática pelo UNI-BH. Experiência acadêmica, de preferência na área educacional. Atualmente, é professora de Matemática na Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico-Militar, leciona disciplinas de Cálculo para Engenharias na Faculdade Anhanguera e é professora substituta no Departamento de Computação do CEFET-MG. Servidora efetiva do Estado de Minas Gerais desde 2007, tem experiência no ensino fundamental e médio e leciona em cursos superiores desde 2011

Artigo: ESTUDO DE OTIMIZAÇÃO DOS CUSTOS NA FABRICAÇÃO DE EMBALAGENS: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL PRINCESA ISABEL – CÍVICO MILITAR

Profa. M.Sc. BRUNA AMIN GONÇALVES

Formação e Titulação: Possui Pós-doutorado em Modelagem Matemática Computacional pelo CEFET-MG, Doutorado em Engenharia de Produção pela UFMG, Mestrado em Modelagem Matemática Computacional pelo CEFET-MG, Especialização em Matemática pela UFMG e Licenciatura em Matemática pelo UNI-BH. Experiência acadêmica, de preferência na área educacional. Atualmente, é professora de Matemática na Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico-Militar, leciona disciplinas de Cálculo para Engenharias na Faculdade Anhanguera e é professora substituta no Departamento de Computação do CEFET-MG. Servidora efetiva do Estado de Minas Gerais desde 2007, tem experiência no ensino fundamental e médio e leciona em cursos superiores desde 2011

Profa. HELLEN FERNANDA DE OLIVEIRA CAMARGOS

Licenciatura em Química pelo ICEx – UFMG e pós-graduação em Ensino de Ciências pela FaE – UFMG. Atualmente, é professora efetiva de Química na Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico-Militar e coordenadora pedagógica no Colégio Le Petit.

Prof. Dr. MADSON PEREIRA CRUZ

Doutor em Ciências do Esporte pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, mestre em Ciências do Esporte pela EEFFTO - UFMG e graduado em Educação Física (bacharelado e licenciatura) pela UFMG. Atualmente, é professor efetivo de Educação Física na Escola Estadual Princesa Isabel.

Profa. THALITA CARVALHO DE PAULA

Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de Itaúna e pós-graduação em Ensino de Biologia pela Faculdade Dom Alberto. Atualmente, é professora efetiva de Biologia na Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico-Militar.

Prof. OTAVIO PINHEIRO ROCHA

Licenciatura em Física pela PUC Minas. Atualmente, é professor na rede estadual de Minas Gerais.

Artigo: CORPO SAUDÁVEL E CUSTO MÍNIMO: INTEGRAÇÃO DE MATEMÁTICA, QUÍMICA, BIOLOGIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E FÍSICA NA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA DA DIETA. RELATO DA EXPERIÊNCIA DE PROJETO NA ESCOLA ESTADUAL PRINCESA ISABEL – CÍVICO MILITAR

Profa. DANILA DANIEL DA ROCHA REIS

Mestranda em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, na Escola Superior de Ensino Dom Helder Câmara (BH). Pós-graduada em Análises Clínicas. Bacharela e licenciada em Ciências Biológicas. Professora do Estado de Minas Gerais

DEVANIR CAETANO MARQUES FILHO

Pós-Graduando em Smart Factory, na Escola Faculdade SENAI SP. Engenheiro de Controle e Automação. Analista de Tecnologia III do Sistema FIEMG. Coordenador da equipe SENAI Centro 4.0 em Automação e Integração de Sistemas para Projetos da Indústria 4.0.

ÂNGELA APARECIDA SALGADO SILVA

Mestranda em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, na Escola Superior de Ensino Dom Helder Câmara (BH). Pós-Graduada em Ensino de Química. Licenciada em Química.

Artigo: A PESQUISA AMBIENTAL BRASILEIRA COMO O CAMINHO PARA A VERDADEIRA SUSTENTABILIDADE

Prof. GENILSON DONIZETE DE JESUS FARIA.

Mestrando em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, graduado em Direito (2024) e História (2013), pela Unesp/Franca. Atuou até 2023 na rede estadual de ensino de Minas Gerais, como Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica.

Artigo: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS: INCIDÊNCIA DO CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE INCIDENTE SOBRE O SUPORTE NORMATIVO

M.Sc HELLEN TATIANE SILVA SANTOS

Formação em Educação Física e é Pós-graduada em Educação inclusiva e Psicopedagogia e Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Atua como professora da educação básica do ensino público estadual em regime efetivo desde 2016 em Minas Gerais.

Artigo: METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

M.Sc. ISABELLA COELHO MEDEIROS

Formada em Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação (2010) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e realizou mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação (2022) na MUST University. Atualmente cursa doutorado em Educação na Christian Business School. É bibliotecária-documentalista da Universidade Federal Fluminense desde 2012, porém atua em exercício provisório no Instituto Federal de Brasília, onde realiza atividades mais voltadas à formação do usuário e competência em informação, além das outras demandas pertinentes à profissão.

Artigo: EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEIS E OS PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA.

M.Sc JACQUELINE MAGALHÃES PERDIGÃO

Mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF. Graduada em Matemática e especializada em Inspeção Escolar e em Metodologia

do Ensino e da Pesquisa em Matemática. Exerce o cargo efetivo de Analista Educacional/Inspetora Escolar na Superintendência Regional de Ensino de Nova Era e atua como membro da Comissão Processante de Processos Administrativos do Núcleo de Correição Administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ocupou os cargos de Supervisora da Divisão de Atendimento Escolar, Coordenação do Serviço de Inspeção Escolar e Diretora Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Nova Era. Possui experiência em docência na Educação Básica da rede pública e privada.

MARLENE ANTUNES DIAS

Licenciada em Matemática e Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e especialista em Matemática Superior. Exerce o cargo efetivo de Analista Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Pirapora e atua como membro da Comissão Processante de Processos Administrativos do Núcleo de Correição Administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Ocupou os cargos de Supervisora da Diretoria de Pessoal, Assessora de Gabinete e Diretora Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Pirapora. Possui experiência em docência na Educação Básica da rede pública.

Artigo: REGIME DISCIPLINAR DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO - ILÍCITO E SANÇÃO DISCIPLINAR DECORRENTE DO COMETIMENTO DE ASSÉDIO SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR.

Prof. JOÃO VITOR OLIVEIRA BORGES

Bacharel em Agronomia, pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Monte Carmelo. Cursando complementação pedagógica em letras e pós-graduação em docência no ensino médio técnico e superior. Experiência acadêmica, de preferência na área educacional: Professor em Curso Técnico de Agronegócio (Araguari – MG). Desde julho de 2023. Atualmente, é responsável pelas disciplinas Agricultura 2, Comercialização de Produtos Agropecuários, Agroindústria e Zootecnia 2. Dedica-se à implementação de práticas inovadoras para enriquecer o aprendizado dos alunos, incluindo palestras com profissionais destacados, cursos, visitas técnicas, projetos e eventos. Durante esse período, houve dedicação constante à escrita de artigos científicos, incentivando os alunos a participarem de projetos e apresentarem trabalhos em simpósios.

Artigo: PERSPECTIVAS E VIVÊNCIAS DOS ALUNOS NO CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO DA ESCOLA RAUL SOARES.

M.Sc LEANDRO APARECIDO LOPES

Licenciado em História pelo Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé (UNIFEG) e em Filosofia pelo Claretiano Centro Universitário (Claretiano), Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Planejamento e Território (PGDPLAT) da UFSJ. Professor Efetivo de Filosofia e de História na Escola Estadual José Soares de Araújo localizada em Itamogi-MG (SRE-São Sebastião do Paraíso), onde atualmente exerce o cargo de Diretor Escolar.

Prof. SAMUEL MEDEIROS SILVA

Licenciado em Filosofia e Geografia pelo Centro Universitário Claretiano, Batatais-SP. Atua como professor de Filosofia na Escola Estadual José Soa-

res de Araújo em Itamogi-MG e também leciona na rede particular, especificamente na Escola Nova Arte em Itamogi-MG e no Colégio Paula Frassinetti em São Sebastião do Paraíso-MG.

Artigo: TERRITÓRIO E FILOSOFIA: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÕES.

Prof. LEANDRO HENRIQUE DA SILVA

Graduado em História pela UFMG, mestrando em Educação UEMG. Experiência acadêmica, de preferência na área educacional: Professor de Humanidades- Escola Estadual Alvino Alcantara Fernandes (Ensino Médio) - fevereiro/2022 a dezembro/2022; Professor de Humanidades e Ciências Sociais- Escola Estadual Alvino Alcantara Fernandes (Ensino Médio) -fevereiro/2022 até dezembro/2022; Professor Sociologia – Escola Estadual Manoel Antônio de Souza – fevereiro 2023 até setembro 2024; Professor Ciências Humanas- APAE (alunos com necessidades especiais)- setembro 2023- setembro 2024.

Artigo: DIALOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A SUA CONSTANTE LUTA CONTRA AS OPRESSÕES SOCIAIS.

LORICEIA FAGUNDES CARDOSO

Graduada em Pedagogia - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Pós-graduada em Teorias e Práticas em Educação - Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL; Mestranda em Educação Profissional - Universidade Federal de Lavras – UFLA; Servidora Pública efetiva da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo - Analista Educacional, desde 2015.

ULISSES CAROLINO PIMENTA

Graduado em Normal Superior e Pedagogia - Universidade Presidente Antonio Carlos – UNIPAC; Pós-graduado em Tecnologia e Educação - PUC RIO; Mestrando em Educação Profissional - Universidade Federal de Lavras (UFLA); Servidor Público efetivo da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo - Analista Educacional/Supervisor DIVEP, desde 2006.

Artigo: MOVIMENTOS DE GREVE: SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Prof. Dr. LUIZ DIVINO MAIA

Doutor em arquitetura, mestre em antropologia social e graduado em história; Professor de história do ensino básico e superior. No ensino básico tem experiência de mais de 10 anos com turmas do ensino médio regular e EJA. Além disso, desenvolve trabalhos e oficinas de educação patrimonial para públicos diversos, como professores, gestores culturais e grupos de terceira idade.

Artigo: PAISAGENS COTIDIANAS: VISÕES E IMPRESSÕES EM RELAÇÃO A LUGARES DE PERTENCIMENTO

Prof. M.Sc. MARCELO DA SILVA TEIXEIRA

Professor licenciado em Letras, Pedagogia e Educação Física, Especialista em Gestão Educacional e Inclusão e Diversidade, Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade Vale do Sapucaí – UNIVAS e Professor efetivo do Estado de Minas Gerais na Escola Estadual Antônio Luiz.

Artigo: INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: COMPLEXIDADE E DESAFIOS.

M.Sc MARIA AMÉLIA VIEIRA TOLEDO

Mestre em Saúde Sociedade e Ambiente - UFVJM, Especialista em Psicologia Clínica – Faculdade de Estudos Administrativos de MG - FEAD e CRP, Graduada em Psicologia – FEAD, Neuropsicopedagoga Clínica - Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – FSF; Professora Voluntária no curso de Especialização de Educação em Direitos Humanos na modalidade a distância pela DEAD/UFVJM

M.SC LIZÂNIA VIEIRA DE PAIVA

Mestre em Saúde Sociedade Ambiente, Enfermeira, Especialista em Acupuntura. Graduada em Enfermagem pela Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac). Especialista em Acupuntura pela ABACO/CBA.

Prof Dr. EVANILDO JOSÉ DA SILVA

Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Mestre em Saúde, Sociedade e Ambiente pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Oftalmologista na função de Professor Adjunto na Faculdade de Medicina e médico da UFVJM.

M.Sc ALINE MOREIRA CUNHA MONTEIRO

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Odontologia (PPGOdonto/UFVJM); Mestre no Programa de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Ambiente (SaSA); Graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Especialista em Saúde da Família.

M.Sc PAOLA APARECIDA ALVES FERREIRA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS/UFVJM); Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde, Sociedade e Ambiente (SaSA/UFVJM); Graduada em Nutrição (UFVJM). Especialista em Nutrição Humana e Saúde (UFLA).

M.Sc LEIDA CALEGÁRIO DE OLIVEIRA

Doutora em Ciências - Fisiologia e Farmacologia - UFMG. Professora Titular do Departamento de Ciências Básicas e do Programa de Pós-Graduação em Saúde Sociedade e Ambiente. Tutora do PET Estratégias - UFVJM.

Artigo: INCLUSÃO DIGITAL E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ESTUDO DE CASO DE UMA EXPERIÊNCIA NACIONAL.

M.Sc MATEUS SILVA FIGUEIREDO.

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas. Atualmente, é professor de Ciências e Biologia na rede estadual de Minas Gerais.

Artigo: AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS: CONCORRÊNCIA CONCOMITANTE ÀS VAGAS GERAIS E RESERVADAS EM MG E RJ.

Prof. M.Sc. PEDRO HENRIQUE OLIVEIRA DE CAMPOS

Professor de Língua Portuguesa na rede estadual de educação do Estado de Minas Gerais. É licen-

ciado em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Profa. Dra. RITA DE CÁSSIA DE SOUZA

Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). É psicóloga formada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com mestrado (UFMG) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Artigo: AS VIOLÊNCIAS QUE PERPASSAM A ESCOLA ANALISADAS NUMA PERSPECTIVA RELACIONAL.

Profa. SAMIRA MARIA ARAÚJO

Especialista em Gestão de Instituições de Ensino Superior; Psicopedagogia; Direito do Trabalho e Língua Portuguesa. Graduada em Direito e Letras. Cursando Pedagogia, FAE/UFMG (Previsão conclusão 2025). Analista Educacional da Superintendência de Políticas Pedagógicas - SEE/MG há 6 anos; Professora de Língua Portuguesa na rede estadual de Minas Gerais há 32 anos; Diretora Escolar da Educação Básica (2017-2019); Diretora Acadêmica da Faculdade de Educação de Bom Despacho (FACEB) e UNIPAC (2009-2016) Co-Autora do livro Coletivas e Singulares: memórias escolares de estudante de Pedagogia.

Ensaio: A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CHINA-AID DESTINADO A PROFESSORES ESTRANGEIROS E APRENDIZADOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS.

Profa. Dra. SILVANE APARECIDA GOMES

Doutora em Estudos Linguísticos na área de Linguagem e Tecnologia pela UFMG, onde recebeu o Prêmio de melhor tese do programa, e é mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, onde também cursou a especialização em Linguagem e Tecnologia. Graduada em Letras (Português/Espanhol e Literaturas). Experiência como professora de Literatura, Interpretação e Produção Textual e Gramática na SEEMG e para concursos públicos. Atua como consultora pedagógica em Língua Portuguesa e integra equipes de correção de avaliações nacionais (ENEM, ENCCEJA, ENADE, PISA) por instituições como CEBRASPE, UNESP e FGV.

Artigo: ENTRE TEXTOS E SENTIDOS: O LETRAMENTO INTEGRADO NO ENSINO DE LÍNGUA.

Profa. TATIANA MARQUES PEREIRA

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora; Pós-graduada em Alfabetização e Multiletramentos pela Universidade Estadual de Montes Claros. Atuei por 10 anos como Assistente Técnica da Educação Básica na rede Estadual de Minas Gerais. Atualmente Professora efetiva da Rede Municipal de Sete Lagoas- Minas Gerais.

AYLLA MAYSA PEREIRA SOUZA

Universidade Estadual de Montes Claros--UNIMONTES

Profa. Dra. RITA TAVARES DE MELLO

Professora da Universidade Estadual de Montes Claros–UNIMONTES

Artigo: DESAFIOS E RESPOSTAS NA ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DO GOVERNO DE MINAS GERAIS.

ULISSES CAROLINO PIMENTA:

Curso Normal Superior e Pedagogia - Universidade de Presidente Antônio Carlos-UNIPAC; Mestrando Profissional em Educação - Universidade Federal de Lavras; Servidor Público efetivo da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo- Supervisor DIVEP, desde 2006.

LORICEIA FAGUNDES CARDOSO

Pedagogia - Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Mestranda Profissional em Educação - Universidade Federal de Lavras; Servidora Pública efetiva da Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo-Analista Educacional DIVEP, desde 2015

Artigo: AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS.

VIVIANE CAMARGO MENDES

Licenciada em Pedagogia pela FEMM, Especialização em Inspeção Escolar pela FINOM e Especialização em Gestão Pública pela UFMG. Servidora Pública efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Atualmente exercendo Função Gratificada no Setor de Aposentadoria da Superintendência Regional de Ensino de Sete Lagoas.

Artigo: ANÁLISE SOBRE O CONTROLE DA FREQUÊNCIA DE PROFESSORES E DEMAIS SERVIDORES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS.

Profa. Dra. ZILMA DA SILVA GUSMÃO

Graduação em Letras – FAFI – BH (1992); Pós-graduação em Língua Portuguesa – Cenex – FAFI-BH (1995); Pós-graduação em Didática e Metodologia do Ensino Superior – Anhanguera (2009); Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa – PUC Minas (2012); Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa – PUC Minas (2018). Diretora escolar da rede pública estadual do estado de Minas Gerais (2019 – 2024); Membro da comissão do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2019); Professora de Metodologia Científica e orientadora de TCC – Faculdade Pitágoras (2014 – 2018); Coordenadora acadêmica – Faculdade Pitágoras (2013 – 2016); Professora de Leitura e Produção de Texto e Metodologia do Trabalho Científico - Faculdade Anhanguera (2006 – 2016); Coordenadora acadêmica - Faculdade Anhanguera (2011 – 2012).

Artigo: (RE)PENSANDO A ESCRITA NA SALA DE AULA: DO AUTOR AO TEXTO.

Agradecemos a todos os envolvidos na produção dos artigos e da revista, confiando que o conhecimento aqui reunido contribui para o fortalecimento do Sistema de Ensino de Minas Gerais e do próprio Conselho Estadual de Educação. Boa leitura!

Girlaine Figueiró Oliveira

Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

Felipe Michel Santos Araújo Braga

Presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais

Sumário

SEÇÃO I

Produções Científicas 23

TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUA IMPORTÂNCIA COMO MEIO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO REGULAR 24

A UTILIZAÇÃO DO GÊNERO MÚSICA: PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM 35

O LUGAR DO ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - ALIADO DOS ESTUDANTES NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS? 46

O SUJEITO SURDO E O CONTEXTO ESCOLAR 63

ESTUDO DE OTIMIZAÇÃO DOS CUSTOS NA FABRICAÇÃO DE EMBALAGENS: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL PRINCESA ISABEL – CÍVICO MILITAR 74

CORPO SAUDÁVEL E CUSTO MÍNIMO: INTEGRAÇÃO DE MATEMÁTICA, QUÍMICA, BIOLOGIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E FÍSICA NA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA DA DIETA. RELATO DA EXPERIÊNCIA DE PROJETO NA ESCOLA ESTADUAL PRINCESA ISABEL – CÍVICO MILITAR 85

A PESQUISA AMBIENTAL ACADÊMICA BRASILEIRA COMO O CAMINHO PARA A VERDADEIRA SUSTENTABILIDADE 104

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS: A INCIDÊNCIA DO CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE INCIDENTE SOBRE O SUPORTE NORMATIVO 122

EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEIS E OS PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA 142

REGIME DISCIPLINAR DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO - ILÍCITO E SANÇÃO DISCIPLINAR DECORRENTE DO COMETIMENTO DE ASSÉDIO SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR 158

PERSPECTIVAS E VIVÊNCIAS DOS ALUNOS NO CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO DA ESCOLA RAUL SOARES 170

TERRITÓRIO E FILOSOFIA: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÕES 179

DIALOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A SUA CONSTANTE LUTA CONTRA AS OPRESSÕES SOCIAIS 193

MOVIMENTOS DE GREVE: SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 207

PAISAGENS COTIDIANAS: VISÕES E IMPRESSÕES EM RELAÇÃO A LUGARES DE PERTENCIMENTO 218

INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: COMPLEXIDADE E DESAFIOS 235

INCLUSÃO DIGITAL E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ESTUDO DE CASO DE UMA EXPERIÊNCIA NACIONAL 254

AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS: CONCORRÊNCIA CONCOMITANTE ÀS VAGAS GERAIS E RESERVADAS EM MG E RJ 278

AS VIOLÊNCIAS QUE PERPASSAM A ESCOLA ANALISADAS NUMA PERSPECTIVA RELACIONAL 295

A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CHINA-AID DESTINADO A PROFESSORES ESTRANGEIROS E APRENDIZADOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS 309

ENTRE TEXTOS E SENTIDOS: O LETRAMENTO INTEGRADO NO ENSINO DE LÍNGUA 325

DESAFIOS E RESPOSTAS NA ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DO GOVERNO DE MINAS GERAIS 342

AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS 363

ANÁLISE SOBRE O CONTROLE DA FREQUÊNCIA DE PROFESSORES E DEMAIS SERVIDORES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS 378

METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 400

(RE)PENSANDO A ESCRITA NA SALA DE AULA: DO AUTOR AO TEXTO 416

SEÇÃO II

Relatos e Entrevistas 424

SEÇÃO III

Atos Normativos do CEE Anos 2023 e 2024 434

- CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR 435
- CÂMARA DO ENSINO MÉDIO 442
- CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL 473
- CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO 551

SEÇÃO I

Produções Científicas

TECNOLOGIA ASSISTIVA E SUA IMPORTÂNCIA COMO MEIO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO REGULAR

ASSISTIVE TECHNOLOGY AND ITS IMPORTANCE AS A MEANS OF INCLUDING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN MAINSTREAM EDUCATION

Angela Cristina de Lima

Rosemar Rosa

RESUMO

A educação inclusiva ainda é um grande desafio em nosso país. Nesse contexto, a Tecnologia Assistiva surge como um termo novo, e pode ser entendida como auxiliar na promoção de habilidades que se encontram impedidas ao indivíduo, seja por deficiência ou processo de envelhecimento. O objetivo deste trabalho é refletir sobre as suas contribuições no meio inclusivo de alunos com necessidades especiais na educação regular, visando a sua autonomia em sala de aula. A metodologia empregada foi a revisão de literatura. Para o desenvolvimento da reflexão foram descritos: a Tecnologia Assistiva desde sua origem; conceito no mundo e no Brasil e a importância da sua utilização na prática docente. A conclusão embasada nas reflexões bibliográficas estudadas é de que a Tecnologia Assistiva é um direito do aluno com necessidades especiais e sua oferta pode contribuir para a superação dos obstáculos didáticos e sua ausência pode favorecer sua estagnação dentro da perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Inclusão. Educação Especial.

ABSTRACT

Inclusive education is still a major challenge in our country. In this context, Assistive Technology has emerged as a new term, and can be understood as an aid in promoting skills that are impeded to the individual, either by disability or by the aging process. The aim of this paper is to reflect on its contributions to the inclusion of students with special needs in mainstream education, with a view to their autonomy in the classroom. The methodology used was a literature review. To develop this reflection, the following aspects were described: Assistive Technology from its origins; its concept in the world and in Brazil and the importance of its use in teaching practice. The conclusion based on the bibliographic reflections studied is that Assistive Technology is a right of students with special needs and its availability can help overcome didactic obstacles and its absence can favor their stagnation within the inclusive perspective.

Keywords: Assistive Technology. Inclusion. Special education.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), em seu art. 2º considera-se "pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas". (Brasil, 2015)

Portanto, são indivíduos com necessidade de auxílio para realizar determinada ação ou de algum instrumento facilitador. Essas pessoas enfrentam inúmeras dificuldades provenientes da falta de acessibilidade, seja no ambiente escolar, profissional, nos momentos de lazer e até mesmo em casa.

Recentemente, tem-se verificado a crescente expansão de produtos e serviços voltados a esse público. Porém, muitos ainda não tem acesso ou até mesmo desconhecem existência desses recursos de Tecnologia Assistiva (TA), assim como os serviços de apoio e especialmente os seus direitos quando se utilizam de serviços públicos.

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) aprovou por unanimidade, em sua Reunião VII, de dezembro de 2007, a adoção da seguinte formulação para o conceito de TA:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil - SDHPR. - Comitê de Ajudas Técnicas, 2009, p.13).

Neste contexto, o trabalho em questão objetiva apresentar a TA como meio facilitador da independência e inclusão de alunos com necessidades especiais na educação regular, destacando a origem, conceito e a importância de sua utilização na educação regular como motivador da independência e inclusão no processo educacional.

Faz-se necessário para esse fim, que sejam realizadas reflexões sobre o tema, com o devido aprofundamento acerca do assunto, assim como a expansão dos trabalhos e divulgação, já que esses estudos ainda são escassos.

Os estudos específicos referentes aos processos de pesquisa e desenvolvimento na área da Tecnologia Assistiva no Brasil ainda são bastante escassos. Raros mesmo. A escassez desses estudos acarreta, como uma de suas consequências mais importantes, grandes dificuldades para a definição e formatação de políticas públicas nessa área e para a configuração adequada de iniciativas de apoio e fomento a projetos com esse foco (Galvão, 2008, p. 16).

Pesquisas sobre essa problemática necessita de estudo continuo já que, a tecnologia não é estática, está sempre em transformação, buscando beneficiar não somente o público-alvo, mas a sociedade em geral, tendo em vista que a informação e o conhecimento rompem diversas fronteiras na sociedade moderna.

2. METODOLOGIA

Para desenvolvermos deste trabalho, utilizamos a revisão de literatura por meio da leitura e seleção do material de estudo, captação das informações relevantes para temática abordada, resultando em contribuições inovadoras. O Aporte teórico foi extraído de autores como Bersch (2017), Galvão Filho (2009) e Manzini (2005) que abordaram sobre a TA desde as origens históricas até os dias atuais, como forma de montarmos um panorama que visa às evoluções alcançadas ao longo da história. Fino (2001) traz as contribuições advindas de Vygotsky sobre a mediação entre o homem e as ferramentas e os autores Santana, Santos e Pereira (2012), Galvão Filho (2012) que discorrerão sobre a importância da TA na educação regular. Utilizou-se como suporte a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) que traz o conceito de pessoa com deficiência de acordo com a legislação brasileira e o Livro Tecnologia Assistiva desenvolvido pelas Comissões Temáticas do CAT e constituído por especialistas e representantes governamentais, os quais se empenharam em elaborar um documento com diretrizes básicas desse campo do conhecimento.

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1. A ORIGEM DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

A expressão TA, nos transmite a impressão de algo inédito e dotado de tecnologia, porém, segundo estudos, boa parte de seus recursos já existe em nosso meio desde os princípios da humanidade, e até certo tempo carecia de definição.

Segundo Galvão Filho (2009), o conceito de TA tem origem pré-histórica, do período em que o homem ainda não havia criado a escrita. Analisando os fatos históricos, vemos que o homem, sempre procurou superar barreiras que o impediam de alavancar seu caminho. Portanto, é de se imaginar que antigamente o homem já procurava utilizar do que se dispunha a fim de proporcionar-lhe capacidade e liberdade de executar suas próprias tarefas.

Ao abordar os estudos sobre TA e sua classificação como área do conhecimento, percebemos por meio da análise de sua diversidade de recursos e serviços de baixa complexidade, que o homem certamente já a utilizava como meio e estratégia criados pelos próprios para facilitar sua vida em comunidade.

Mas, tal tecnologia, somente foi notada nos tempos atuais, com o surgimento de estudos e aprofundamentos sobre seu conceito e classificação que regulamentaram a TA como área do conhecimento, englobando produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, e que se corroboram a sua origem histórica.

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência física (Manzini,2005, p. 83).

Como citamos, a TA está presente em nosso meio a muito tempo, e envolve recursos variados, e diante das transformações decorrentes dos avanços tecnológicos muitos recursos sofisticados estão sendo incorporados a ela, e atualmente consta uma classificação dos recursos e serviços que atende aos mais diversos tipos de necessidades das pessoas com deficiência e/ou mobilidades reduzidas.

Também sendo denominada em outros países como "Ajudas Técnicas ou Tecnologia de apoio" segundo afirmam Bersch (2017) e Galvão Filho (2009) pode ser considerada de baixa ou de alta complexidade, e inclui desde modos de agir a estratégias que facilitam as condições de

pessoas com deficiência; bem como recursos tecnológicos de alta complexidade com ferramentas de hardware e software e órteses e próteses de alta performance.

Teve sua origem oficial, segundo Bersch (2017), no ano de 1988 nos Estados Unidos da América, o congresso americano visando a necessidade de regulamentar as verbas públicas destinadas ao público com deficiência, conhecida como Public Law 100-407, que compõe, com outras leis, o American with Disabilities Act (ADA), que através desse projeto tratou de dar suporte legal a esse público e aos recursos a eles destinados.

Os estudos na Europa sobre a TA segundo Galvão Filho (2009) foram desenvolvidos durante os anos de 1997 a 1999 pelo Consórcio EUSTAT - Empowering Users Through Assistive Technology. E contou com a participação ativa da sua população deficiente, idosos, seus familiares e profissionais da área. A finalidade era que os próprios realizassem suas escolhas e relatassem informações adequadas e responsáveis em relação a essas tecnologias segundo as suas próprias especificidades.

Assim, de acordo com Galvão Filho (2009) a legislação americana, e o estudo desenvolvido pelo Consórcio EUSTAT classificou a TA para além de dispositivos, equipamentos ou ferramentas, englobando no conceito também os processos, estratégias e metodologias a eles relacionados.

3.2. A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO BRASIL

A partir da definição americana, cada país procurou adotar uma definição para o tema, "Ajudas Técnicas, Tecnologia de apoio ou TA". No Brasil a expressão "Ajudas Técnicas" foi utilizada por bastante tempo, e regulamentada pelos decretos nº 3298 de 1999 e Decreto de nº 5.296 de 2004.

O decreto nº 3.298/1999 definiu no seu artigo 19 Ajudas Técnicas como: "cada parte constituinte que pode proporcionar um equilíbrio nas limitações funcionais da pessoa portadora de deficiência." Já o artigo 61 do decreto nº 5.296/2004 classificou como: "Ajudas Técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados para mobilidade a esse público". Apesar da regulamentação, o seu conceito segundo Galvão Filho (2009), ainda ficou delimitado e deveria ter uma definição mais ampla.

Está ausente, nesses conceitos formulados pela legislação brasileira, a ideia de Serviços de Ajudas Técnicas, de metodologias e práticas, que vai além das ferramentas e dispositivos, o que é uma limitação em relação a outras concepções mais amplas, com já foi visto anteriormente, e que favorecem melhor uma abordagem interdisciplinar do estudo, pesquisa e desenvolvimento, nessa área do conhecimento. (Galvão Filho, 2009 p. 217)

O Decreto nº 5.296/2004 também trouxe o conceito de Desenho Universal, abordando o processo de criar os produtos que são acessíveis para todos, independentemente de suas ca-

racterísticas pessoais, idade ou habilidades. Buscava-se com essa abordagem que qualquer ambiente ou produto poderia ser alcançado, manipulado e usado, independentemente do tamanho do corpo do indivíduo, sua postura ou sua mobilidade.

De acordo com Bersch (2017), a partir da portaria nº 142/2006 a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República - SEDH/PR reuniu um grupo de especialistas brasileiros e de órgão governamentais, criando o CAT com a finalidade de expansão dos estudos em TA no Brasil.

O CAT com a finalidade de promover políticas públicas no Brasil, realizou várias pesquisas embasadas no referencial teórico internacional americano e europeu para elaborar um conceito nacional de TA. Assim, com o crescente estudo na área a partir de 14 de dezembro de 2007 o CAT adotou o conceito único de TA sempre no singular no Brasil, com encaminhamento para adoção dessa expressão em sua legislação e em toda documentação acadêmica. Portanto, a expressão TA, é considerada uma área do conhecimento, tendo assim em nosso país sua denominação oficial.

Quanto ao estudo sobre a conceituação da Tecnologia Assistiva, o Comitê de Ajudas Técnicas aprovou, na sua Reunião III de abril de 2007 (CAT, 2007.a), as bases conceituais que situam a Tecnologia Assistiva nos seguintes marcos:

Área do Conhecimento e Interdisciplinaridade. Objetivos: promover a funcionalidade (atividade, participação) de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, ou idosas, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Composição: produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços. Ter presente os princípios do Universal Design e da Tecnologia Social (Brasil - SDHPR. - Comitê de Ajudas Técnicas, 2009, p. 17).

Segundo Bersch (2017) a Tecnologia Assistiva teve a sua classificação divida por categorias, e baseadas na classificação HEART. É foi apresentada de forma adaptada no documento EUSTAT- Empowering Users Through Assistive Technology, que foi elaborado por um grupo de pesquisadores de vários países da União Europeia. Portanto, notamos a importância de se apresentar uma classificação de T.A por categorias visto que, existem uma grande quantidade de recursos, e com essa organização torna-se prática a identificação do recurso mais apropriado ao usuário.

A classificação a seguir, segundo Bersch (2017) tem como base outras classificações utilizadas em bancos de dados de TA e especialmente a partir da formação dos autores no Programa de Certificação em Aplicações da Tecnologia Assistiva – ATACP da California State University Northridge, College of Extended Learning and Center on Disabilities e foi escrita em 1998 por José Tonolli e Rita Bersch.

1.1. Auxílios para a vida diária e vida prática;

1.2. CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa;

1.3. Recursos de acessibilidade ao computador;

1.4. Sistemas de controle de ambiente;

1.5. Projetos arquitetônicos para acessibilidade;

1.6. Órteses e próteses;

1.7. Adequação Postural;

1.8. Auxílios de mobilidade;

1.9. Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil;

1.10. Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais;

1.11. Mobilidade em veículos;

1.12. Esporte e Lazer (Bersch, 2017 p. 5 -11).

De acordo com Bersch (2017) a partir dessa classificação, o Ministério da Fazenda; Ciência, Tecnologia e Inovação e a Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República, publicou a Portaria Interministerial Nº 362, de 24 de outubro de 2012 que trata sobre a linha de crédito para aquisição de bens e serviços de Tecnologia Assistiva destinadas às pessoas com deficiência.

3.3. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO REGULAR E PRÁTICA DOCENTE

Em tempos remotos pessoas com deficiência ou necessidades especiais muitas vezes eram excluídas, renegadas, escondidas da sociedade. Recentemente intensificou-se a necessidade de inclusão, onde a escola ocupa lugar estratégico nesse processo inclusivo na sociedade moderna. Sabemos que de acordo com dados históricos, que a educação de pessoas com deficiência no Brasil passou por longos períodos de abandono e apesar de já existirem em nosso país legislações que na prática propunham os direitos aos deficientes, foi somente no ano de 2015 com a criação da LBI que surgiu um dos grandes marcos da evolução dos direitos do deficiente em nossa sociedade.

Diante disso, no intuito de superar a integração e promover a inclusão, segundo Galvão Filho (2012); Santana, Santos e Pereira (2012) fazia-se necessário que a escola oferecesse ao aluno com necessidades especiais, um atendimento especializado, concomitante com o ensino regular. Para que isso ocorresse a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação lançou em 2006 o documento "Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para o Atendimento Educacional Especializado" o (AEE).

Neste espaço, de extrema importância ao aluno com necessidades especiais, segundo a legislação deverá lhe ser ofertado um professor especializado, um ambiente adequado e recursos de TA conforme a necessidade do aluno e suas especificidades.

Porém, Santana, Santos e Pereira (2012) afirmam que a oferta da TA não deveria ficar somente disponível na sala recurso especializado, ela deveria estar a serviço do aluno em todo espaço escolar. Percebemos então, a grande dificuldade em se adotar esses espaços inclusivos na educação pública, pois a escola precisaria vencer vários desafios em nome da inclusão como: a aquisição de recursos que venham atender às necessidades desse público; ter profissionais especializados; acessibilidade arquitetônica e a flexibilização do currículo.

Diante desse cenário a mediação pedagógica na sala de aula regular e no AEE torna-se imprescindível para uma prática docente que se denomine inclusiva. Fino (2001) destaca em sua obra as contribuições de Vygotsky nesse processo social denominado "aprendizagem". Percebe-se nesse ínterim que a interação entre os pares, onde os mais avançados auxiliam os outros com o uso de ferramentas é mola propulsora no avanço daquele que acompanha o mais experiente.

De acordo com o autor, o homem é um ser que se desenvolve em contato com o outro, e nesse processo de interação em que cada pessoa interage entre si e com o ambiente, ocorre o que Vygotsky denominou de experiência pessoal significativa. Então vemos que esse processo de interação quando mediado pelo TA pode proporcionar aos indivíduos se conectarem com a realidade local.

Assim, entendemos que o conhecimento se apresenta como resultado da experiência pessoal e subjetiva, e que a atividade precede o conhecimento, e essa é mediada por signos culturais, e que segundo Fino (2001) as próprias tecnologias são artefatos da atividade prática. "Como Vygotsky enfatiza, a ferramenta é um meio através do qual a actividade humana se orienta no sentido de dominar e triunfar sobre a natureza" (Fino, 2001, p.04).

Galvão Filho (2012) coloca essa missão diante do educador, cabe a ele mediar com os recursos necessários ao aluno, assim desafiá-lo para que ele mesmo encontre as soluções, somente assim o professor estará, de fato, auxiliando-o em seu crescimento.

Portanto, vemos na mediação a extrema importância do aperfeiçoamento dos professores nesse processo, já que por vezes, os profissionais designados para esse aluno muitas vezes não estão preparados para acompanhar e muito menos para mediar com a TA que o aluno necessita.

Ao se pensar em inclusão no ensino regular, é fundamental saber que o professor necessitará destes recursos em sala de aula, com objetivo de auxiliar o aluno em sua trajetória acadêmica, fazendo com que o mesmo, obtenha informações mais acessíveis a partir dos conteúdos ministrados em sala de aula. Entretanto, por vezes, os professores não estão preparados para receber estes alunos e a metodologia empregada torna-se ineficaz e o aluno deixa de ser ativo, tornando-se inativo do processo de aprendizagem (Santana; Santos; Pereira, 2012, p. 349).

De acordo com os autores acima citados, o aprimoramento dos profissionais também passa pela escolha do tipo de TA que melhor atende ao aluno. É essencial a escolha correta dos instrumentos necessários relacionados às habilidades e ou dificuldades do aluno como por exemplo: motoras, cognitivas, visual e faixa etária.

Galvão filho (2012), afirma que quando a escola não consegue oferecer ao aluno um professor preparado, recursos de TA e um ambiente inclusivo, o que se pode esperar do ambiente escolar para esse aluno é apenas um tratamento paternalista, e de cuidados básicos, baseados em sentimento de solidariedade.

Muitos profissionais também confundem a tecnologia educacional ou médica de reabilitação com TA. De acordo com Bersch (2017) a TA tem por finalidade romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam ou impedem o acesso à informação. Verifica-se há utilização de TA na educação quando um aluno com necessidades especiais consegue através de recursos desempenhar de maneira satisfatória as atividades propostas a ele, e quando sem esse recurso o aluno fica inativo.

Vemos que para muitas escolas adotar recursos de alta tecnologia, seja por conta de políticas públicas escassas ou outros motivos, pode ser uma barreira. Porém, a TA também é uma estratégia, e o aluno pode se beneficiar dos recursos de baixa complexidade. Segundo Galvão Filho, a escola e seus profissionais podem usar de uma infinidade de recursos simples para ajudar o aluno.

Existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo, principalmente para alunos com necessidades especiais tais como: suportes para visualização de textos ou livros; fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas; engrossadores de lápis ou caneta confeccionados com esponjas enroladas e amarradas, ou com punho de bicicleta ou tubos de PVC “recheados” com epóxi; substituição da mesa por pranchas de madeira ou acrílico fixadas na cadeira de rodas; órteses diversas (Galvão Filho,2009, p. 31).

Percebemos muitas possibilidades que podem ser utilizadas, e é nessa interação com os alunos e na busca constante por parte do professor que esses recursos e inovações tornam-se práticas que venham a atender as reais necessidades desses educandos. Observamos que as dificuldades encontradas para a aplicação dos recursos de TA pelos professores envolve o uso

de tecnologia de média ou alta complexidade, porém uma ferramenta de grande relevância no aprendizado, e a sua oferta pela escola é um direito do aluno.

4. CONCLUSÃO

Este estudo mostrou a relevância do tema discutido, pois concluímos que a TA caminha lado a lado com o homem e à medida que a sociedade evolui essa o acompanha, mas sem deixar de ter nos recursos mais simples a sua importância.

Nesse contexto, a TA surge como instrumento fundamental para inclusão de alunos com necessidades especiais no espaço escolar e sua utilização deve ser entendida não somente como meio facilitador do processo de aprendizagem, mas com a finalidade transformadora do funcionamento da mente e autonomia do aluno.

O grande desafio observado está na aplicabilidade das leis vigentes, principalmente no que diz respeito aos direitos dos indivíduos com necessidades especiais. A LBI traz todo o suporte necessário ao aluno no ambiente escolar, com direito ao acesso conforme a sua necessidade dos recursos de TA. Porém, a aplicabilidade exige da escola e dos professores mediadores nesse processo ousadia no rompimento de barreiras e na proposta de metodologias inovadoras e criativas.

Portanto, o estudo possibilitou uma visão mais ampla sobre o tema proposto, evidenciando que se o professor não consegue realizar um trabalho significativo com uso de TA, a escola poderá deixar de potencializar o aprendizado desse aluno e passará a contribuir para a sua estagnação. Sendo assim, vemos a importância do professor se desafiar ao novo, buscando aperfeiçoamento, para que em seguida possa mediar a interação em sala de aula com os alunos e as ferramentas propostas pela T.A.

É necessário prosseguir na aplicação de políticas públicas voltadas para ampliação e difusão dessa tecnologia e avançar também na efetivação de medidas e propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos.

Reafirmamos a importância da TA na educação regular, como ferramenta e o professor como mediador. Não basta apenas o aluno estar matriculado na educação regular é necessário dar-lhe os suportes necessários à sua plena inclusão, tornando-se um aluno ativo e participativo.

"Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis" (Radabaugh,1993).

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução a Tecnologia Assistiva. Porto Alegre, 2017. Disponível em: www.assistiva.com.br/introdução_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, acesso em 2 de março de 2021.Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009. 138. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/livro-tecnologia-assistiva_CAT.pdf. Acesso em 03 mar .2020

FINO, C.N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas, in Revista Portuguesa de Educação, v. 14, n. 2. p.273-291. 2001. Disponível em: https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: www.galvaofilho.net/assistiva.pdf Acesso em: 3 mar. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A. (Org.); MIRANDA, T. G. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia - EDUFBA, 2012, p. 247-266. ISBN: 9788523210144. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/salas_de_recursos.pdf. Acesso em 5 mar.2020

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf. Acesso em 3 mar 2020

RADABAUGH, M. P. Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability, Março, 1993. Disponível em: http://www.ccclivecaption.com . Acesso em 30 mar. 2020

SANTANA, Crislayne Lima; SANTOS, Alex Reis dos; PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares. INCLUSÃO ESCOLAR: A UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO REGULAR. In. 3º Simpósio Educação e Comunicação, 2012, Anais... p. 1-11. ISSN: 2179-4901.Disponível em: http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-345-355.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

A UTILIZAÇÃO DO GÊNERO MÚSICA: PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

THE USE OF THE MUSIC GENRE: TEACHING-LEARNING PERSPECTIVES

EL USO DEL GÉNERO MÚSICA: PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Aleízy Aparecida Barati Domingos[1]

Angelita Pereira dos Santos[2]

RESUMO:

Considerando a necessidade - e o incentivo - de que os conteúdos e as metodologias usadas em sala de aula conversem com o interesse dos alunos e o coloquem num processo ativo de aprendizagem, o presente artigo tem como proposta realizar uma revisão bibliográfica acerca de trabalhos que discutem o uso da música na sala de aula e suas implicações. Nosso objetivo principal, portanto, é identificar quais são os benefícios observados por professores e alunos com o uso dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem e elucidar, ainda, formas didáticas de agregar seu uso ao ensino de componentes curriculares regulares do ensino de base, não os restringindo às aulas artísticas.

Palavras-chave: Música. Ensino-aprendizagem. Aulas interativas.

ABSTRACT:

Considering the need - and the incentive - that the contents and the methodologies used in the classroom dialogue with the interests of the students and put them in an active process of learning, this article has the proposition of doing a bibliographic review about papers that discuss the use of music in the classroom and its implications. Our main objective, therefore, is identify which are the benefits seen by teachers and students about the use of this tool in the teaching-learning process and elucidate didactic ways to aggregate its use to the teaching process of regular curricular components of basic education, not restricting them to the artistic classes.

Keywords: Music. Teaching-learning. Interactive classes.

1. Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e licenciada em Letras pela mesma universidade. Ocupa o cargo de Professora de Educação Básica com a disciplina de Língua Portuguesa na Superintendência Regional de Ensino de Varginha. Email: aleizybarati@gmail.com

2. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas. Servidora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ocupa o cargo de Analista Educacional, lotada na Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis. E-mail: santos.angelitapereira@gmail.com

RESUMEN:

Considerando la necesidad y el incentivo aqui pode eliminar os - - /no espanhol não se usa/ de que los contenidos y metodologías utilizadas en el aula hablen de los intereses de los estudiantes y los coloquen en un proceso de aprendizaje activo, este artículo propone realizar una revisión bibliográfica de trabajos que discuten el uso de la música en El aula y sus implicaciones. Nuestro principal objetivo, por tanto, es identificar los beneficios observados por docentes y estudiantes con el uso de esta herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también dilucidar formas didácticas de agregar su uso a la enseñanza de los componentes curriculares regulares de la educación básica, no limitando a los estudiantes a un solo tipo de clase.

Palabras clave: Música. Enseñanza-aprendizaje. Clases interactivas.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em manifestações artísticas no contexto da sociedade brasileira, algumas categorias ainda são, de certa forma, elitizadas, principalmente se considerarmos que o acesso à cultura não tem muito incentivo no país. No entanto, um bom representante popular, que alcança com maior facilidade as camadas mais abastadas da sociedade é a música, visto que em todo o território, não apenas o brasileiro, mas também mundial, a grande maioria das pessoas ouvem - ou já ouviram - músicas, ainda que os ritmos sejam imensuravelmente variados.

Além dessa variação de ritmos há também uma variação nas concepções acerca da definição do termo "música" em si. Até mesmo pesquisadores como Moraes (1983), Wisnik (1989), Heller (2006), Fregtman (1986) e Swanwick (2003) tentam definir o objeto, sem, no entanto, alcançarem uma definição singular. O ponto de concordância entre as definições dos pesquisadores é, no entanto, na noção de que a música é fruto de uma coletividade, de uma prática social e que, por isso, tem inerente em si uma relação com a interação social. Nesse sentido, a proposta do trabalho com música surge como uma forma de inserir aspectos culturais nas aulas, buscando, ainda, otimizar o aprendizado por meio do uso da música como recurso alternativo.

Essas produções, que podem já apresentar juízos de valores intrínsecos a elas - como é o caso das músicas com letras focadas na crítica e até mesmo na conscientização - ou que podem ter como propósito em sua base apenas o entretenimento, podem, portanto, ganhar um novo significado na sala de aula, contribuindo, inclusive para a participação dos alunos. Afinal, como Andrade (2019) afirma, o compositor, propositalmente ou não, fará com que a música, em determinado momento, cumpra um papel específico, por vezes até mesmo alheio ao que ele próprio havia pensado.

No entanto, afirmar que há uma atuação da música no processo de ensino-aprendizagem de forma positiva ainda é algo complicado, especialmente ao considerarmos que é extremamente complicado retirar todos os outros fatores para analisar os índices de melhora com o uso da música de maneira isolada. Ainda assim, alguns estudos, por meio de pesquisa quantitativa e/ou qualitativa, buscam investigar, principalmente, a atuação desse gênero na participação e no interesse dos estudantes, o que impacta inegavelmente no desenvolvimento e comprometimento deles com determinado componente curricular. Além disso, esses fatores podem ser não apenas facilmente mensurados em sala de aula como também investigados por meio de questionários direcionados aos alunos.

O presente estudo se propõe, portanto, a realizar uma revisão bibliográfica, enfocando artigos e dissertações que discorram sobre essa temática seja por meio de pesquisas qualitativas, seja por meio de pesquisas quantitativas. Nosso objetivo é, nesse sentido, elencar aspectos que são palpáveis nesses contextos de inserção do gênero musical no ambiente escolar e, portanto, apresentar as razões, na visão de diferentes pesquisadores, para que esse uso seja considerado positivo na sala de aula. É pertinente reforçar, no entanto, que o número de trabalhos publicados que investigam essa temática ainda é reduzido, mas que isso não descredibiliza a discussão.

MÚSICA E APRENDIZAGEM: INOVAÇÃO PRODUTIVA?

"A música, como qualquer outra arte, acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade. Antes mesmo do descobrimento do fogo, o ser humano já se comunicava por meio de sinais e sons rítmicos." (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 44). Nesse sentido, pensar em seu uso como ferramenta de ensino se relaciona ao que Moran (2018) designa como metodologias ativas para uma aprendizagem mais inovadora, afinal, "aprendemos o que nos interessa, o que encontra ressonância íntima, o que está próximo do estágio de desenvolvimento em que nos encontramos" (MORAN, 2018, p.2) e, de acordo com Andrade (2019)

> a música tem grande aceitação por parte dos alunos, o que demonstra ser uma metodologia com grande potencial educativo. A metodologia, apesar de simples, segundo os próprios estudantes: estimula a concentração, reforça os conteúdos trabalhados, descontrai/relaxa, tira da rotina, fala a linguagem dos jovens (ANDRADE, 2019, p. 4-5).

Assim, ao trabalharmos usando a música estamos conversando com a realidade dos alunos, inserindo a sala de aula e o contexto escolar no universo particular de cada um deles. Esse trabalho com o gênero musical pode ser feito usando canções educativas, com temática especificamente relacionada ao conteúdo trabalhado e mais comuns no ensino infantil ou de um se-

gundo idioma, e também usando músicas populares que podem ser usadas no trabalho com os temas transversais em qualquer turma do ensino fundamental ou do ensino médio. Isso porque

> A música no contexto da educação vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras etc., traduzidos em canções (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p.45)

Nesse sentido, diferente do que comumente podemos observar, a música pode ser usada nas mais variadas disciplinas, cumprindo diferentes propósitos educativos. Usá-la, portanto, é uma forma de inovar as metodologias trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem, seguindo, ainda, as indicações dos Parâmetros Curriculares nacionais, que trata - dentre outras coisas - da necessidade de que o aluno seja capaz de utilizar os diferentes tipos de linguagens. Outro documento norteador mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também enfatiza que o uso de práticas de linguagens diversas, sendo a música uma delas, deve ser incentivado desde o ensino infantil até o ensino médio. Seu uso, portanto, é feito a partir do que os estudantes já conhecem, se desenvolvendo dentro das possibilidades e condições de cada professor e de cada turma. No entanto, para além do simples uso da música como ferramenta de ensino,

> É necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo e que levem em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 49)

Embora o trecho trate mais especificamente da formação de crianças, é totalmente possível estender as considerações para o ensino fundamental e médio. Apontar a necessidade de reconhecimento do professor como sujeito precursor também da cultura, entretanto, não é algo passível de ser feito sem que haja também o reconhecimento dos déficits ainda na formação desses profissionais, especialmente no que diz respeito ao uso da tecnologia. E, ainda, como Martins *et al* (2009) aborda, com base em uma pesquisa de campo, havia e ainda há hoje, 15 anos depois da publicação da pesquisa, uma compreensão limitada sobre os propósitos do uso da música na sala de aula e dos benefícios trazidos por ela.

> No discurso dos professores e na avaliação dos livros didáticos, enfatizou-se a música como um instrumento de disciplina e de combate às dificuldades de aprendizagem, de memorização de conteúdo, ou como um recurso para atenuar a violência. Mas a música em sala de aula pode ir além de apenas um instrumento, um apoio ao trabalho docente, se avaliamos a música como uma prática que pode levar alunos a conhecer culturas diferentes, geografias diferentes, linguagens diferentes; isso só pode ser feito se os regentes de classe adquirissem um

> conhecimento consciente da área. Dessa maneira, com a visão da música apenas como um apoio escolar compreende-se que o uso e o significado que atribuem a ela carreguem ainda o peso da tradição, a qual a música possui apenas um caráter disciplinador e controlador de atitudes. (MARTINS et al, 2009, p. 82)

Para corroborar o trabalho com música em sala, Ferreira (2012) enfatiza que:

> A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo não verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. (FERREIRA, 2012, p. 13)

Nesse contexto, compreendemos que não é necessário que o professor ou a professora tenha conhecimento de toda uma teoria musical. Assim, desde que tenha uma compreensão que a música é um diferente tipo de linguagem, levando em conta seus funcionamentos específicos que poderão ser associados a diversos componentes curriculares, ele será capaz de criar caminhos para a interação em sala de aula. Além disso, outra possibilidade gerada será a de promover o protagonismo e o diálogo com as culturas que integrem a comunidade escolar e seu entorno.

Portanto, para que se utilize a música como recurso didático, é importante, também, que se tenha a ideia da constituição dessa ou daquela comunidade escolar, para que se possa compreender quais são as impressões sobre o ensino com o uso de música tanto dos estudantes quanto dos demais professores, para que o uso desse recurso seja instigante. Para isso, os professores e a administração escolar poderão se valer de um questionário aplicado aos estudantes que contenha perguntas simples e diretas, tais como as utilizadas por Andrade (2019) na sua pesquisa sobre as perspectivas do uso da música como ferramenta didática. Para fins didáticos, elencamos a seguir as perguntas utilizadas por esse pesquisador:

> [...] 1ª) O que você entende por música? 2ª) Você costuma escutar música? 3ª) Quanto tempo por dia?
>
> [...] 4ª) O que você acha/achou da utilização de música em sala de aula? 5ª) É comum os professores utilizarem música em sala de aula? 6ª) Quantos professores a utilizam? 7ª) A música facilitou sua aprendizagem? Como? 8ª) Os professores deveriam utilizar mais música nas aulas? 9ª) Na sua opinião, é fácil para o professor utilizar música na escola? 10ª) É fácil encontrar músicas referentes aos assuntos das disciplinas? (ANDRADE, 2019, p. 3)

Andrade (2019) ressalta, ainda, que anteriormente à aplicação do questionário aos estudantes é relevante que eles tenham passado por uma experiência em sala de aula com a utilização de música para contextualizar ou ampliar um conteúdo. Quanto às prováveis respostas,

levando em conta a formulação das perguntas, elas permitirão aos professores, principalmente aqueles que ainda não fizeram uso da música como recurso didático, planejarem uma aula que promova mais interação e discussão acerca de uma temática ou outra que poderá ser relacionada aos componentes curriculares da educação básica.

BNCC E A MÚSICA

A Base Nacional Comum Curricular, que "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018, p. 7), prevê o uso de variadas linguagens no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é necessário pensarmos o que este documento preconiza sobre o uso da música como ferramenta educativa ou recurso didático.

Previamente a essa discussão, no entanto, é fundamental ilustrar como a BNCC está estruturada: antes de cada etapa e área de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso) há um texto introdutório e, além disso, para cada área do conhecimento estão dispostas as competências gerais e as específicas, bem como os direitos de aprendizagem e habilidades. A BNCC define competência como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BNCC, 2018, p. 8). E esclarece que habilidades "expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (BNCC, 2018, p.28).

Consideramos fundamental, também, expor como a BNCC descreve o conceito de música, considerando que ela

> é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BNCC, 2018, p. 196).

Dito isso, observamos ao longo do documento, que em todas as etapas da Educação Básica, portanto, desde a educação infantil, ensino fundamental até o ensino médio, entre diferentes linguagens que o gênero música é utilizado. Tal gênero é utilizado, assim, como recurso para assegurar a aprendizagem dos estudantes. Para exemplificar, trazemos algumas habilidades abaixo, nas quais a música é contemplada.

Na Educação Infantil:

> (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias (BNCC, 2018, p. 48)
>
> (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música (BNCC, 2018, p. 47).

Já no Ensino Fundamental:

> (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (BNCC, 2018, p. 169).
>
> (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros (BNCC, 2018, p. 187).
>
> (EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas (BNCC, 2018, p. 259).

E, também, no Ensino Médio:

> (EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (BNCC, 2018, p. 511)

É importante lembrar que a BNCC ainda não é currículo que foi elaborado por cada unidade federativa do Brasil. O que podemos pensar, então, é que em cada estado pode-se incluir as especificidades culturais inerentes a cada um, bem como incluir em cada as características de sua comunidade escolar. Nesse sentido, o recurso do gênero música ganha mais espaço como proposta para a utilização em sala de aula, levando em conta a riqueza das manifestações artísticas singulares dos estados brasileiros e suas regiões.

A MÚSICA EFETIVAMENTE NA SALA DE AULA

Prosseguindo com nosso objetivo neste artigo, que é elencar aspectos que são palpáveis para a inserção do gênero musical no ambiente escolar, apresentamos, de acordo com Santos (2020), alguns percursos que professoras e professores. Tais percursos podem fazer com que a inclusão da música seja aliada na formação dos estudantes, assim como podem contribuir para que ela seja usada para ensinar, introduzir um novo assunto, ou em outras situações.

Para Santos (2020), uma das primeiras dificuldades para os professores é o processo de curadoria que envolve a busca de diferentes tipos de música, a seleção. Ou seja, estabelecer se aquela música pode abstrair um conteúdo relevante, que seja do entendimento dos estudantes, é um dos obstáculos enfrentados. Como profissionais da educação, concordamos com Santos (2020) que esse processo não é uma tarefa das mais fáceis.

Contudo, o que esse autor propõe é que os professores investiguem durante pelo menos um ano diferentes tipos de música e estilos, entre diversos artistas. Após a apreciação das produções musicais, ele deve catalogar aquelas que forem possíveis para utilizar na sala de aula. Santos (2020) ressalta, ainda, que o esforço de selecionar essa ou aquela música entre tantas no cenário musical é uma das principais dificuldades da curadoria. Por isso, é essencial ler artigos, dissertações e teses que defendem o trabalho com o gênero musical em sala de aula, reforçando que sempre há indicações musicais para serem usadas em sala de aula. Santos (2020) segue listando outros recursos, como a prática de utilizar as plataformas de música digital visto que elas contêm milhões de músicas em seu acervo e não é obrigatório a assinatura pelo serviço para que se possa ouvir, sendo a única diferença da versão gratuita o fato de que, entre as músicas, alguns anúncios sejam inseridos. Dentre as outras opções, Santos (2020) cita as plataformas de compartilhamento de vídeos que divulgam e promovem análises e críticas musicais para assistir e estabelecer um bom repertório para audição dos professores. Além disso, ele cita, também, revistas digitais e impressas, ***blogs*** e ***podcasts*** como alternativas, assim como ***websites*** que divulgam as letras das músicas, principalmente daquelas em idioma estrangeiro.

Uma recomendação importante de Santos (2020) é o cuidado no juízo de valor no momento da seleção das músicas. Tal como o autor, sabemos que não é possível deixar isso de lado nas escolhas que fazemos em nossas vidas, contudo é imprescindível não realizar um prejulgamento ao material que será apresentado. Andrade (2019) exprime, da mesma forma Santos (2020), que acredita que seja primordial a escuta dos estudantes e, nesse sentido, as perguntas elencadas acima podem ser tidas como uma boa sugestão. Feito isso, analisar se o conteúdo das músicas é consonante com o que deve ser discutido ou apresentado em sala de aula é outra questão que os professores devem se atentar.

Após esse percurso para selecionar as músicas e o trabalho para analisar a adequação da produção musical ao conteúdo dos componentes curriculares pretendido por cada professor, é essencial que haja um planejamento. Nesse sentido, Ferreira (2012) sugere, para que os professores possam se preparar, a leitura do seu livro *Como usar a música em sala de aula*, no qual ele traz inúmeras atividades como proposta para efetivamente levar a música para a sala de aula. À vista disso, apresentamos aqui a estrutura do formulário de planejamento proposto por Ferreira (2012):

1. Área de aplicação: pode abranger um ou mais componentes curriculares.
2. Área de restrita aplicação: da mesma forma, pode abranger um ou mais componentes curriculares.
3. Objetivo principal: qual aspecto abordar, analisar, estudar relativo ao componente curricular, aqui acrescentamos qual competência e habilidade, de acordo com a BNCC, serão mobilizadas.
4. Nível dos alunos: compreende ano de escolaridade/ etapa escolar.
5. Tempo sugerido para o trabalho: número de aulas estimado.
6. Material: a relação de músicas/ intérpretes sugeridos.
7. Desenvolvimento: abordagem metodológica que cada música permite de acordo com sua letra, época e espaço de produção. Considera também a relação com outros textos verbais ou não verbais, a repercussão, a influência da letra em relação ao estilo e várias outras possibilidades, de acordo com a música selecionada.

Diante desse planejamento, destacamos o argumento de Santos (2020) no que concerne ao papel dos professores:

> De qualquer forma, o principal esforço do professor deve ser no sentido de problematizar as letras, ou seja, encontrar, nas canções, uma miríade de questionamentos que podem ser discutidos em sala de aula. Não basta apresentar a canção, é preciso debater com os alunos os mais variados temas, com base em uma letra de música, e fazer com que os alunos reflitam sobre as palavras constantes na letra da música, que, até então, era mero entretenimento. (SANTOS, 2020, p. 72)

Dessa forma, acreditamos, assim como os os autores citados nesta seção, nas possibilidades que o gênero música pode oferecer para o ensino e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o uso da música na sala de aula é um recurso que, na maioria das vezes, é usado para despertar o interesse e o engajamento dos alunos, contribuindo para uma participação mais ativa.

Nesse sentido, já é possível apontar um dos benefícios do seu uso sem se basear em resultados de investigações mais específicas. No entanto, com base no resultado de questionários aplicados e expostos nas bibliografias que foram revisadas, é possível notar, ainda, uma contribuição do uso dessa ferramenta na apreensão dos conteúdos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, I. Música e educação: perspectivas sobre o uso de música como ferramenta didática. III Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/seminarioECPE/article/view/5445/4832>. Acesso em: 13 ago 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.>. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1997.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 25 ago. 2024.

FREGTMAN, C. **O tao da música.** Buenos Aires: Editorial Estaciones, 1986.

HELLER, A. A. **Fenomenologia da expressão musical.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.

MARTINS, N. B. et al. **A utilização da música como prática de ensino nos livros didáticos.** Vivências, v.5, n. 8, p.77-83, 2009.

MORAES, J. J. O que é música. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In BACICH, L.; MORAN, J. (org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, p. 1-25, 2018.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. **A música na sala de aula:** a música como recurso didático. UNISANTA Humanitas, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. **Educomunicação e música.** 1. ed. São Paulo: Contentus, 2020. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 25 ago. 2024.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido:** uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

O LUGAR DO ENSINO DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - ALIADO DOS ESTUDANTES NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS?[1]

THE PLACE OF THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN BASIC EDUCATION - STUDENTS' ALLY IN THE DEVELOPMENT OF COMPETENCES?

Aquele que, entretanto, a pretexto de servir de modo abnegado à coisa, descuida da pureza da expressão, trai, com isso, a própria expressão.[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral propor uma ação pedagógica, multidisciplinar, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, que contribua para o desenvolvimento de competências leitoras dos alunos da última etapa da Educação Básica, a partir do ensino da filosofia, cuja linguagem requer não só o rigor da reflexão e da crítica, mas o rigor da expressão. Trata-se de pesquisa bibliográfica, documental, sendo consultados documentos referentes à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, BNCC, 2018) e autores que debatem o fazer da educação, notadamente no campo da filosofia, pois os fundamentos pedagógicos que a sustentam visam ao desenvolvimento de competências cognitivas dos estudantes.

Dessa maneira, o que se pretende alcançar com este estudo aplica-se à necessidade de melhoria do desempenho das competências linguísticas dos estudantes da Educação Básica (função que não se restringe à área curricular de Linguagens) haja vista ao que preceitua o documento normativo final, homologado, da BNCC.

Propõe, de forma subsidiária, a instalação, no ensino da filosofia, de espaço privilegiado para desenvolver competências de saber argumentar, criticar, uma vez que seu exercício permite ao aluno se posicionar em relação a uma ideia, a uma concepção ou a um fato, para mostrar quão relevante ou consistente é sua posição nesse sentido, tornando possível ao interlocutor o mesmo repertório de suas conclusões.

Palavras-chave: Linguagem. Filosofia. Expressão. Crítica. BNCC.

1. ARLENE BORGES DA CUNHA, Professora de Educação Básica, PEB3P. Especialista em Gestão Escolar, pedagoga. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Email: arlene.cunha@educacao.mg.gov.br

2. ADORNO, Theodor W. Minima Moralia. In:Gesammelte Schriften 4.Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1996a, p. 97. Apud DUARTE, Rodrigo. Dizer o que não se deixa dizer. Para uma filosofia de expressão. Chapecó: Argos, 2008, p. 32.

ABSTRACT

This article has as its general objective to propose a pedagogical, multidisciplinary action within the scope of the teaching-learning process, which contributes to the development of reading skills of students in the last stage of Basic Education, from the teaching of philosophy, whose language requires not only the rigor of reflection and criticism, but the rigor of expression.

It is a bibliographical, documentary research, with documents referring to the National Common Curricular Base (Brasil, BNCC, 2018) and authors who debate the making of education, notably in the field of philosophy, as the pedagogical foundations that support it aim at the development of students' cognitive skills.

Thus, what is intended to be achieved with this study applies to the need to improve the performance of the linguistic skills of Basic Education students (a function that is not restricted to the curricular area of Languages) in view of what is prescribed in the final normative document, approved, of the BNCC.

It proposes, in a subsidiary way, the installation, in the teaching of philosophy, of a privileged space to develop skills of knowing how to argue, criticize, since its exercise allows the student to position himself in relation to an idea, a conception or a fact, to show how relevant or consistent his position is in this sense, making it possible for the interlocutor to have the same repertoire of his conclusions.

Keywords: Language. Philosophy. Expression. Criticism. BNCC.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo general proponer una acción pedagógica, multidisciplinaria en el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje, que contribuya al desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes de la última etapa de la Educación Básica, desde la enseñanza de la filosofía, cuyo lenguaje requiere no solo el rigor de la reflexión y la crítica, sino el rigor de la expresión.

Se trata de una investigación bibliográfica, documental, con documentos referidos a la Base Curricular Común Nacional (Brasil, BNCC, 2018) y autores que debaten sobre la formación de la educación, especialmente en el campo de la filosofía, ya que los fundamentos pedagógicos que la sustentan apuntan al desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes.

Así, lo que se pretende lograr con este estudio se refiere a la necesidad de mejorar el rendimiento de las competencias lingüísticas de los estudiantes de Educación Básica (función que no se restringe al área curricular de Lenguas) en vista de lo prescrito en el documento normativo final, aprobado, del BNCC.

Propone, de manera subsidiaria, la instalación, en la enseñanza de la filosofía, de un espacio privilegiado para desarrollar habilidades de saber argumentar, criticar, ya que su ejercicio permite al estudiante posicionarse en relación con una idea, una concepción o un hecho, para mostrar cuán relevante o coherente es su posición en este sentido, posibilitando que el interlocutor tenga el mismo repertorio de sus conclusiones.

Palabras clave: Lenguaje. Filosofía. Expresión. Crítica. BNCC.

1. INTRODUÇÃO

A partir de reflexões emanadas de citação em epígrafe, o objetivo das análises que se seguem é estabelecer um novo olhar para o ensino da filosofia no Ensino Médio, à luz de proposição contida em documento da Base Nacional Comum(Brasil, BNCC, 2018) como estudo e prática de uma linguagem *sui generis*, em que saber expressá-la constitui habilidade que permite aos estudantes desvelar uma realidade a ser interpretada:

> No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos[...]. Estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana.(Brasil, BNCC, 2018, p.465).

Mas, para alcançar o que foi proposto nesse Documento, há que ressignificar o papel da filosofia no âmbito do currículo escolar, propondo-lhe um caráter mais além, multidisciplinar, cujo suporte teórico-metodológico se encontra na aplicação da leitura e da escrita em todas as áreas do saber, tendo em vista o desenvolvimento de competências leitoras dos alunos.

Não em vão que a BNCC aponta, pelo ensino da filosofia, a reflexão sobre a própria reflexão, o que deve permear todos os conteúdos curriculares, na medida em que os fundamentos pedagógicos que a sustentam se voltam para o desenvolvimento de competências cognitivas dos estudantes da Educação Básica.

Nesse sentido, o ensino da filosofia poderá ensinar-lhes a expressão que lhe convém, o que, para Adorno(2009, p.14) significa pensar para " além do conceitos", transformando-a em uma experiência que se alcança pela via da simbolização e da abstração.

Ou seja, a leitura e escrita do texto filosófico podem contribuir para desenvolver competências cognitivas dos alunos, em todas as áreas do conhecimento, na medida em que a prática do filosofar requer, essencialmente, o exercício da reflexão, da interpretação e análise;da crítica e da argumentação.

2. O QUE O ENSINO DA FILOSOFIA NÃO É

Se se pergunta qual é o papel desse componente curricular para os jovens que cursam a última etapa da Educação Básica, certamente não se dirá que sua função se limita a relacionar, historicamente, seus pensadores; as biografias que os acompanham e as teorias que defendem (por sinal uma tarefa enfadonha, para quem hoje dispõe, via Internet, do acesso a bibliotecas, museus, enciclopédias).

Sua finalidade é muito mais ampla, pois, pelo seu aprendizado, cria-se e desenvolve-se um universo conceitual que fundamenta o conhecimento em suas diversas áreas; pela sua natureza problematizadora, os alunos são levados a pensar de forma clara e precisa, e, de forma extraordinária, são capazes de pensar sobre o pensar.

Não é desconhecida a afirmativa de que, se cabe à ciência a tarefa da investigação, a da interpretação cabe à filosofia, o que motivou Walter Benjamin, ao interpretar os fenômenos históricos do século XX, esclarecer que a filosofia não tem o compromisso de

> [...] Investigar intenções ocultas e preexistentes da realidade, mas interpretar uma realidade carente de intenções, mediante a capacidade de construção de figuras, de imagens a partir dos elementos isolados da realidade; ela levanta as questões, cuja investigação exaustiva é tarefa das ciências[...] (Benjamin, 1984, p.49-79).

A expressão bem lapidada traduz o rigor do pensamento; o seu excesso, longe de ser uma forma esvaziada (ironicamente chamada de extravagância retórica) deixa explícito, na verdade, a ciência de quem, segundo Duarte(2008, p.76) aprendeu que *"a antiga arte da eloquência deveria ser entendida como aquela disciplina segundo a qual a consciência das possibilidades expressivas da própria linguagem está como que inscrita em seu uso mais imediato*".

3. A LINGUAGEM CONCEITUAL DA FILOSOFIA – UMA EXPERIÊNCIA DA CONSCIÊNCIA

Portanto, não se pode deixar de reafirmar que o exercício de filosofar é, profundamente, uma experiência linguística. Dentre muitas teorias sobre a linguagem, sobressai a de Walter Benjamin[3], segundo a qual a sua primeira finalidade não é comunicar conteúdos, mas voltar-se para sua própria expressão, como "essência espiritual"(não só das coisas, mas principalmente do homem) no exercício de sua função nomeadora; função que, ao longo dos tempos, conforme Duarte (2008, p.104), assume *"juízos sem nome, motivados por signos comuns[....]"*.

Como manifestação do pensamento, a expressão filosófica apresenta-se por meio de conceitos, no intuito de alcançar novos conceitos: tarefa complexa, que exige o constante exercício da leitura, uma vez que, à grande parte dos pensamentos, ainda que inserida no universo dos fatos, dos dados e das informações, falta-lhes um amálgama a que Safatle (2024, p.19) alude como o experimentar da filosofia, através do qual o estudante "*reencontra sua capacidade crítica, fala do desconforto com a própria linguagem*".

Tal "desconforto" nada mais significa do que o esforço de apreender o pensamento, que se manifesta como possibilidade de ler o mundo e interpretá-lo; ou dito de outra forma: trata-se de adquirir experiência, não a que se dá pelo espectro do experimento (por exemplo, a experiência que ocorre no âmbito das ciências naturais, onde a relação formal com o conhecimento se esgota) mas a experiência filosófica, que permite ao sujeito formar-se em sua objetividade, e cujo caráter, segundo Adorno (remetendo a Hegel) se apresenta na "ciência da experiência da consciência":

> [...] Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo[...]. Este sentido mais profundo da consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. [...] Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.(Adorno, 1995, p.151).

3. Nesse sentido, o conceito benjaminiano de linguagem é de natureza secular, pois sua função, originariamente, era nomear, atribuir nome às coisas, uma espécie de continuidade da ação divina de criar o mundo. Cf. Walter Benjamin. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: Escritos sobre mito e linguagem. Trad.Susana K.Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Edit. 34, 2011, p.49-73.

3.1. PELA FILOSOFIA DESENVOLVEM-SE A REFLEXÃO E A CRÍTICA

Aos desafios do mundo, que se impõem de forma objetiva, corresponde uma ação humana, de forma subjetiva; não de maneira aleatória, pois a problematicidade de tais desafios, muitas vezes ignorada, necessita ser conhecida, desvelada - no intuito de uma possível solução.

Por esse entendimento, o conhecimento filosófico, como reflexão profunda sobre os problemas que a realidade carrega consigo, abre caminho para que o aluno, ao estar diante dela, busque confrontá-la (para melhor a compreender e modificar) o que lhe permite pensar por contradição, isto é, desenvolver o raciocínio por uma lógica em que os contrários não são excludentes.

No entanto, como adquirir a experiência da reflexão e da crítica, senão pelos caminhos do rigor do pensamento e da radicalidade? Para resposta a tal indagação, é preciso recorrer a Saviani(1993, p.29) no sentido de entender o procedimento crítico como necessidade do "páthos da distância", ou como, em frase lapidar, explica Safatle (2021, p.55) : "*crítica é uma questão de correto distanciamento*" para melhor analisar o objeto e melhor contextualizá-lo.

A partir desse raciocínio, pode-se afirmar que o exercício da crítica e da reflexão permite ao aprendiz conhecer o pensamento filosófico, que nada mais é do que expressar uma compreensão do mundo e dos valores que lhe dão significado, submetendo-os a questionamentos de toda ordem, no intuito de sua reconstrução ou ressignificação.

Em outras palavras: se toda realidade requer uma interpretação, se a filosofia é esse corpo de conhecimento que o ser humano constitui no intuito de a compreender e lhe dar um sentido(tendo em vista aspirações e desejos) essa interpretação há que ser crítica, nascida do rigor da reflexão.

No entanto, como afirma Gagnebin(1999, p.65) a reflexão, embora infinita em seu continuum, não pode ser perder *"no indeterminado, mas é assegurada, por assim dizer, mantida presa, e assim salva pela apreensão do conceito"*.

Ou ainda: a reflexão há que ser, como a entende Saviani, *" colocada em termos radicais[..] no seu sentido mais próprio e imediato; rigorosa[...] segundo métodos determinados[...]; de conjunto[...] relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido."*[4]

Dessa forma, se não se pode deixar de refletir sem a atividade crítica, tampouco não se pode criticar sem refletir, pois tanto a primeira, como a segunda são ações do pensamento que

4. SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. 11 ªed. Campinas: Autores Associados, 1993, p.29.

se situam no âmbito da própria obra, em sua imanência, resultando em um percurso formativo que se quer além do objeto.

Ou mais: sustentada pela liberdade da reflexão, o exercício da crítica ultrapassa a simples descrição dos fenômenos culturais, para neles identificar as interferências históricas e seu movimento de transformação social.

4. O ENSINO DA FILOSOFIA CONTRIBUI PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LEITORAS DOS ESTUDANTES

Se foi dito que o processo da reflexão e da crítica se situa na imanência da obra, a partir de seus próprios condicionantes, o aluno, comprometido com o universo da leitura e da escrita, ao ser chamado a produzir um texto (ou a se posicionar diante de outros textos) dará um teor crítico à obra, que emerge de seu próprio conteúdo.

Na trajetória desse pensamento, Gagnebin, ao tecer sobre a crítica imanente, segundo concepção herdada de teoria romântica [5], conclui:

> Podemos observar aqui que nossas práticas atuais de leitura e de análise de textos são filhas dessa exigência romântica de encontrar na própria obra seu princípio de constituição e, simultaneamente, de sua criticabilidade. Pois o ganho maior dessa definição é estabelecer um lugar de destaque para a atividade crítica, lugar não só seguro(pois se origina na ordem imanente da obra) mas também essencial, pois à crítica cabe o trabalho de levar a obra inacabada para sua verdade mais elevada[...] (Gagnebin,1999, p. 65).

Dessa maneira, no que diz respeito à necessidade de ressignificação do ensino da filosofia no Ensino Médio, pode-se reafirmar que, pela experiência com textos filosóficos, é possível desenvolver nos alunos competências leitoras, na medida em que a leitura, assim como a escrita inserem-se na categoria do hábito, o que se torna automatizado pelo simples fato de que, pela persistência, pode-se alcançar um tempo menor para sua realização, aumentando sua performatividade.

5. À categoria da reflexão, enquanto reflexão sobre o próprio pensar, Benjamin atribui, em princípio, ao pensamento de Friedrich Schlegel (exposto em texto à época da Revista Athenäum, Lições de Windischmann, 1804-1806) cotejando-o com legado da Doutrina da Ciência de Fichte, que trata da reflexão enquanto autorreflexão, cuja atividade é apreendida a partir de si mesma, em sua própria imediaticidade. Entretanto, se para Fichte a reflexão se concentra no "eu"(instância privilegiada da consciência autorreflexiva), para os românticos, a reflexão se situa no pensar sobre o pensar "[...] o que lhes permite uma aplicação infinita, pois cada fenômeno, natural ou cultural, pode ser elevado a uma apreensão de si mesmo"(Gagnebin, 1999, p.65).

Se o universo da escrita, diferente do da fala, se apresenta como uma atividade incômoda (pois sua representação assusta, perturba) o que se deve incentivar, pelas aulas de filosofia, é a familiarização com o texto filosófico, pois que este instiga no estudante o desejo de criar um corpo conceitual que o oriente a despojar-se do que é senso comum, passando a um entendimento maior do que se denomina "consciência filosófica"[6].

Por outro lado, o que se reitera é o entendimento de que o hábito da leitura e o da escrita permitem o desenvolvimento da reflexão e da crítica, atributos da maturação do pensamento, para o que concorre a leitura do texto filosófico, que possibilita ao estudante sair do senso comum para galgar um novo patamar de conhecimento (a consciência filosófica) colocando-o numa postura mais reflexiva, mais crítica e esgarçada da realidade, no intuito de compreendê-la em sua essência.

Entretanto, não se pode deixar de fazer menção ao fato de que não só o ensino da filosofia, assim como o de demais componentes curriculares, devem se ater às atividades de leitura/escrita, de modo a desenvolver competências leitoras que permitem ao aluno ser capaz de produzir textos, em seus diversos gêneros.

5. PELO TEXTO FILOSÓFICO – NOVAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA / ESCRITA

Ler/ escrever, a partir de experiências com textos de filosofia, contribui para que o aluno avance em níveis de compreensão e análise, para adquirir competências cognitivas mais avançadas, o que lhe permite inserir-se na cultura letrada, haja vista à sua integração na sociedade, de forma ativa e autônoma.

Ou melhor: se o domínio do texto, como realização discursiva do gênero (em produções verbais orais ou escritas) se alcança a partir da aquisição de competências de leitura (em diferentes níveis de composição, análise e interpretação) é significativa a ação docente que venha favorecer o seu desenvolvimento, possibilitando ao aluno adquirir competências mais complexas, tais como: identificar diferentes opiniões emitidas sobre tema proposto; capacidade de analisar os variados discursos que o sustentam, entre outras.

6. Cf. SAVIANI, Dermeval. Do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 1993, p.29.

Por sua vez, expor ideias (e confrontá-las) trabalhar as relações lógico-discursivas(identificando no texto múltiplas relações de sentido entre os enunciados que o compõem) é uma das conquistas mais singulares para quem lê, analisa e compreende o texto.

Não em vão que a norma que orienta os rumos da Educação Básica no País, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - (Brasil, 2018, p.146) chama a atenção para o que se espera da aprendizagem dos estudantes, fazendo-se destaque para o que contido na Competência 7, descrita naquele Documento :

> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar, e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação aos cuidados de si mesmo, dos outros e do planeta.(MEC, 2017, p.146).

Mais uma vez fica evidente a necessidade da prática da leitura / escrita, que, no âmbito escolar, deve-se aplicar a todas as áreas do conhecimento, de forma diuturna, haja vista que a linguagem é seu médium.

Ou dito de outra forma: o que se espera da iniciativa docente, nas diferentes áreas do saber, é o exercício do ler e do escrever, que enseje aos alunos o conhecimento dos diversos gêneros discursivos (pelo contato com os mais variados tipos de linguagem) os quais se apresentam não só na esfera do cotidiano, mas no âmbito artístico.

5.1. SER CAPAZ DE ARGUMENTAR

Ainda do que se lê do conteúdo da Competência 7 da BNCC (Brasil, 2018) fica claro o que se espera da aprendizagem dos alunos da Educação Básica: habilidade de argumentar com competência, entender de perto a linguagem argumentativa (tão próprio da filosofia, pois que nascida do mundo da retórica) o que requer estratégias próprias, haja vista à sua proposta em persuadir o interlocutor no sentido de convencimento de alguma coisa a alguém, ou demonstração de validade de uma tese, ou defesa de um ponto de vista.

Encontrada em diversos gêneros discursivos, a argumentação se efetua mediante recursos linguísticos, que, segundo ABAURRE e ABAURRE(2007, p. 272) "*são relacionados da seguinte forma: argumentar por comprovação, por citação ou por raciocínio lógico*".

No primeiro caso, o texto se constrói pela exposição de um ponto de vista, fazendo-se referência a informações objetivas de dados, percentuais, estatísticas que venham convencer o leitor da sua validade, para tornar incontestável a tese defendida; no segundo, recorre-se, no decorrer da análise argumentativa, a um recorte na estrutura redigida, para que a argumentação

se fortaleça por pensamento de autor balizado sobre a matéria, a título de dar confiabilidade ao que argumentado.

No terceiro caso, é possível argumentar pela via lógica de raciocínio, buscando exemplos (ou informações históricas) que evidenciem a força da argumentação, estabelecendo um nexo causal (relação causa e efeito) entre os fatos, com vista à conclusão a que se quer chegar.

Ademais, pode-se, no exercício da argumentação, dar ênfase a ideias antitéticas, que conferem ao texto o poder de persuasão e de racionalidade, uma vez que os contrários não só diferem, mas se complementam.

Do que exposto, fica evidente que a capacidade de boa argumentação passa pelo exercício do ler e do escrever, pois que constituída de análises sob diferentes perspectivas, possibilitando ao leitor perceber que o estudante, ao redigir um texto dissertativo-argumentativo, apresenta dispositivos linguísticos convincentes para defender uma tese ou um ponto de vista.

6. REDIGIR NO ENEM – UMA QUESTÃO DE ARGUMENTAR

Ao se submeter ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o estudante, entre outros testes, deverá produzir um texto que evidencie não só sua capacidade de argumentar, criticar, mas a de apresentar propostas**,**

> [...] Que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação aos cuidados de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, MEC, 2018, p.146).

Ou em outras palavras: chamado a redigir uma dissertação argumentativa, o participante do Exame deve demonstrar habilidades de escrever com conhecimento e julgamento, pois a proposta de intervenção social (solicitada na Redação) requer a construção de argumentos que se ponham em relação com dados e informações, e apontem fontes e referências.

Do contrário, se se observar o emprego de um repertório não legitimado, o redigido, embora sustentado por informações, fatos, situações e experiências vividas, não apresenta a autoridade epistemológica que emana das diversas áreas do conhecimento.

6.1. COMPETÊNCIAS QUE O EXAME AVALIA NA REDAÇÃO

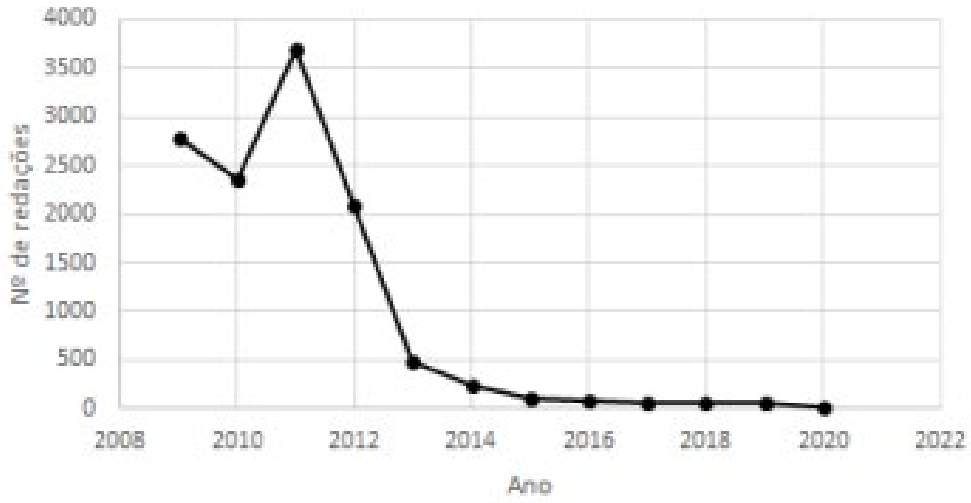
A partir da intenção deste trabalho (que propõe o ensino da filosofia em interface com outros componentes curriculares do Ensino Médio) a adoção da prática da leitura e da escrita tem em vista melhor desenvolver competências linguísticas dos alunos.

Tarefa que se faz necessária, pois, ao produzir um texto para o ENEM, o estudante deverá se fazer mensagem, com grau de segurança do que escreve e consciência filosófica formada (em que o rigor do pensamento não pode faltar).

Nesse sentido, trabalhar competências leitoras com os alunos requer continuidade ao longo da Educação Básica: ainda são muito tímidos os bons resultados nas avaliações da redação no ENEM, em que pese a destaques de participantes, que, bem sucedidos nessa etapa, têm uma característica que os define: são leitores assíduos do mundo que os cerca, e estão a escrever diuturnamente.

Soares Vital (2023, p.2) em uma análise de redações nota mil no ENEM, aponta para uma *"queda acentuada na quantidade de textos avaliados em nota máxima – 1000 pontos. Partindo de um pico de 3.694 avaliações nota mil em 2011, em 2020, apenas 28 textos foram avaliados como nota máxima no exame, evidenciando a diminuição de textos exemplares"*.[7] É o que se ilustra a seguir:

Gráfico 1 – Quantidade de redações avaliadas no ENEM com nota mil - ao longo de uma década



Fonte: INEP, citado por Soares Vital, 2023, p.2.

7. SOARES VITAL, Átila A. (2023). A compilação e a análise de métricas textuais de um corpus de redações. Linguamática, 15(1), 131-140. https://doi.org/10.21814/lm.15.1.393. Acesso: 23 out.2024.

6.1.1. A ESTREITA RELAÇÃO ENTRE LER E ESCREVER BEM

"Dicas" de estudantes que obtiveram êxito total na redação do ENEM giram em torno da necessidade da leitura e da escrita, de forma contínua, o que requer exercitação, no intuito de não só conhecer, mas familiarizar-se com a natureza do texto dissertativo-argumentativo, cujo gênero discursivo busca analisar, interpretar e avaliar diferentes aspectos que caracterizam um determinado tema, visando à defesa de uma tese.

Nesse aspecto, cabe ao professor de cada conteúdo curricular ensinar aos alunos que, nessa modalidade de discurso, o texto argumentativo deve ser construído sob diferentes perspectivas, de tal maneira que, nas análises sobre o tema sugerido, fique explícita a tese a ser defendida, cuidando, ao mesmo tempo, dos estágios de sua construção: a introdução, o desenvolvimento, a conclusão.

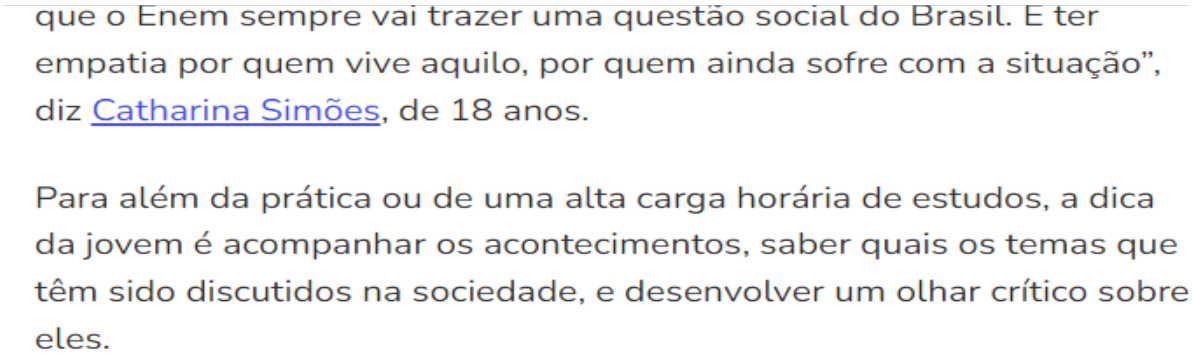
Por outro lado, por se tratar de um discurso que alcança um público mais generalizado, a argumentação não se deve fazer pelo uso das formas de primeira pessoa, pois o texto argumentativo não se apresenta como resultado de uma subjetividade, mas como expressão do pensamento racional, que aspira a uma pretensão universal.

6.1.1.1. EVIDÊNCIAS

Ademais, diante de falas de jovens que foram destaque na redação do ENEM, o que se percebe é que, quando chamados a escrever, apresentaram um grau de proficiência linguística bastante satisfatório, com um repertório cultural que lhes permitiu escrever com desenvoltura. Senão, leiam-se declarações de estudantes que obtiveram nota mil na redação daquele Exame nos últimos dois anos.

Figuras 1 e 2 – Declarações de participantes

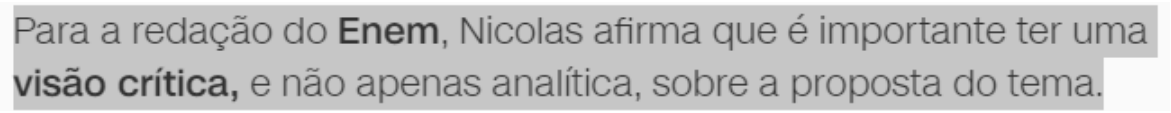
"É trabalho do ano inteiro", afirmou Luana Pizzolato, de 20 anos, em entrevista ao GUIA. Para ela, é importante que estudantes tenham constância e se comprometam a escrever uma redação por semana no primeiro semestre, usando das horas disponíveis de estudo para entender a macro e a microestrutura do texto.


que o Enem sempre vai trazer uma questão social do Brasil. E ter empatia por quem vive aquilo, por quem ainda sofre com a situação", diz Catharina Simões, de 18 anos.

Para além da prática ou de uma alta carga horária de estudos, a dica da jovem é acompanhar os acontecimentos, saber quais os temas que têm sido discutidos na sociedade, e desenvolver um olhar crítico sobre eles.

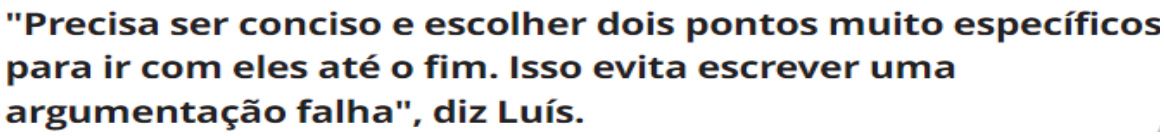
Fonte: Guia do Estudante. In: guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-5-dicas-de-estudantes-que-tiraram-mil-na-redação. Acesso: 23 out.2024.

Figura 3 – Sobre a visão crítica


Para a redação do **Enem**, Nicolas afirma que é importante ter uma **visão crítica,** e não apenas analítica, sobre a proposta do tema.

Fonte: cnn.brasil.com.br/educação/redação-do-enem-5-conselhos-de-um-estudante-nota-mil. Acesso: 23 out.2024.

Figura 4 – Sobre a argumentação na redação avaliativa


"Precisa ser conciso e escolher dois pontos muito específicos para ir com eles até o fim. Isso evita escrever uma argumentação falha", diz Luís.

Fonte: g1.globo.com/educação/enem/2023/noticia/2023/10/4/candidatos-nota-mil-na-redacao-do-enem-10-truques-para-alcancar-pontos. Acesso: 23 out.2024.

7. NO QUE COMPETE À ESCOLA

Através do processo ensino-aprendizagem, que se opera na escola, o que dele se espera é que os aprendizes não só se apropriem da cultura letrada (através da retenção de informações) mas possam assimilar também os recursos metodológicos empregados na produção do conhecimento, com vista à sua utilização na criatividade.

Dessa maneira, a escola, em que pese aos seus condicionantes sociais e históricos, deve garantir aos educandos, entre outras competências:

> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções(inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Competência 2. Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2018).

E, cabe à docência, além de transmitir conhecimentos, ensinar os estudantes a utilizar a metodologia com que se produziu determinado conhecimento, o que requer a constante exercitação, com vista à criação de novos conhecimentos.

O que significa incentivar e promover o hábito da leitura, em todas as áreas do saber, caminho para mudanças no repertório sociocultural dos alunos, pelo seu contato transformador com o objeto na realidade: seu exercício constante permite a quem lê ser "outro", pois as experiências que se adquirem o colocam em estado de ruptura entre o que já sabia e o que agora sabe mais.

Portanto, a preocupação do aluno, ao escrever, deve ser com a expressão trabalhada, no intuito de elevar o pensamento a um patamar superior de abstração, cujo rigor afaste a banalização da comunicação fácil. O que leva Adorno afirma que,

> [...] Somente muitos poucos pressentem algo na diferença entre a linguagem como meio de comunicação e a linguagem como meio de expressão rigorosa do objeto; acreditam que basta saber falar para saber escrever, conquanto seja certo, quem não sabe escrever, em geral também não consegue falar. (Adorno, 1995, p. 65).

E, no que se refere ao tratamento a ser dispensado à linguagem filosófica, como expressão rigorosa do pensamento, as palavras de Adorno, nesse sentido, são contundentes: "o que é frouxamente dito é mal pensado. Através da expressão, o rigor é imposto ao que é expressado."[8]

8. Segundo o pensamento adorniano, o esforço pela expressão bem trabalhada, o rigor com que se a deve produzir, nada mais é do que um modo, de quem escreve, de manifestar criticamente o que deseja manifestar. Cf. ADORNO, Theodor W. Jargon der Eigentlichkeit. In: Gesammelte Schriften 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996b, p.29. Apud DUARTE, Rodrigo. Dizer o que não se deixa dizer. Para uma filosofia de expressão. Chapecó: Argos, 2008, p. 76.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o estudo dos diversos componentes curriculares tem na linguagem o fio condutor dos saberes (que a humanidade acumulou, sistematizou ao longo dos tempos) o contato com a filosofia é exercício imprescindível para que os alunos possam ultrapassar o senso comum, com vista a uma postura mais crítica da realidade, num intuito de compreendê-la em sua essência.

Dessa maneira, há que reiterar o entendimento de que cabe à escola possibilitar aos estudantes não só se apropriarem do legado cultural (através da simples retenção de informações) mas possam assimilar os recursos metodológicos empregados na produção do conhecimento, com o propósito de utilizá-los na criatividade.

Se se diz que "leituras do mundo" não são dadas, mas interpretadas, ler e escrever são atividades obrigatórias nas diversas áreas do conhecimento, e, especialmente, no ensino da filosofia, pois trata-se de um exercício apurado de linguagem; seu órganon é o pensamento que anseia por expressão, no intuito de torná-lo concludente.

Portanto, o que se espera deste trabalho é que seu conteúdo encontre eco no âmbito do processo ensino aprendizagem, haja vista a necessidade de aquisição de competências linguísticas, as quais devem ser trabalhadas não só na área de Linguagens, mas também em todas as esferas do conhecimento, o que ensejará, certamente, não só melhores resultados dos estudantes na redação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - mas possibilidades inimagináveis de conquistas e autonomia numa cultura letrada como esta em que se vive.

Tal proposta significa, precipuamente, entender o ensino da filosofia (enquanto componente curricular das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) não como força coadjuvante nessa tarefa, mas como força fundante que venha elevar os educandos a um novo patamar de compreensão de alguns conceitos tão caros à filosofia: ética, reconhecimento, cidadania, direitos e outros.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luíza M. ; ABAURRE, Maria Bernadete M. Produção de Texto. Interlocução e Gêneros. São Paulo: Ed. Moderna, 2007, p. 272.

ADORNO, Theodor W. Dialética negativa. Trad. Marco A. Casanova. Rev. Técn. Eduardo S.N. Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009, p.14.

ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação.Trad. Wolfang L. Maar. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 151.

ADORNO, Theodor W. Jargon der Eigentlichkeit. In: Gesammelte Schriften 6. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996b, p.29. Apud DUARTE, Rodrigo. Dizer o que não se deixa dizer. Para uma filosofia de expressão. Chapecó: Argos, 2008, p. 76.

ADORNO, Theodor W. Minima Moralia. Apud DUARTE, Rodrigo. Dizer o que não se deixa dizer. Para uma filosofia de expressão. Chapecó: Argos, 2008, p. 32.

ADORNO, Theodor W. Palavras e sinais. Modelos críticos 2. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 18-19.

BENJAMIN, Walter. Origem do drama barroco alemão. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.49-79.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: Escritos sobre mito e linguagem. Trad.Susana K.Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Edit. 34, 2011, p.49-73.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disp.: https://base.nacional.comum.mec.gov.br/abase//#introducao. Acesso: 23 ago 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2024. Disponível http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 22 out./2024

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 1570, Documento publicado no DOU, 21/12/2017, seção 1, p. 146. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15/12/2017.

CORDEIRO, Mirella. Redação do Enem: 5 conselhos de um estudante nota mil. SP, CNN, 22 out.2024. In: cnn.brasil.com.br/educacão/redacão-do-enem-5-conselhos-de-um-estudante-nota-mil. Acesso: 23 out.2024.

DUARTE, Rodrigo. Dizer o que não se deixa dizer. Para uma filosofia de expressão. Chapecó: Argos, 2008, p. 104.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Nas fontes paradoxais da crítica literária Walter Benjamin relê os românticos de Iena. In: Leituras de Walter Benjamin. Org. Márcio S. Silva. São Paulo: FAPESP, Annablume, 1999, p.65.

Guia do Estudante. 5 Dicas de estudantes que tiraram mil na redação. SP, Ed. Abril, 29 fevereiro de 2024. In: guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-5-dicas-de-estudantes-que-tiraram-mil-na-redação. Acesso: 23 out.2024.

SAFATLE, Vladimir. Alfabeto das colisões. Filosofia prática em modo crônico. São Paulo: Ubu Editora, 2024, p. 19.

SAFATLE, Vladimir. Sobre a potência política do inumano. O esgotamento da forma crítica como valor estético. Lisboa: Cadernos Ultramares, 2021, p.55.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Campinas: Ed. Autores Associados, 1993, p.29.

SOARES VITAL, Átila A. (2023). A compilação e a análise de métricas textuais de um corpus de redações. Linguamática, 15(1), 131-140. https://doi.org/10.21814/lm.15.1.393. Acesso: 23 out.2024.

TENENTE, Luiza. Candidatos 'nota mil' na redação do Enem ensinam 10 'truques' para alcançar pontuação máxima. Jornal Globo.G1, SP, 04/out.2023. In: g1.globo.com/educacão/enem/2023/noticia/2023/10/4/candidatos-nota-mil-na-redacao-do-enem-10-truques-para-alcancar-pontos. Acesso: 23 out.2024

O SUJEITO SURDO E O CONTEXTO ESCOLAR

THE DEAF SUBJECT AND THE SCHOOL CONTEXT

Bárbara Mont´Alvão de Oliveira[1]

Marcio Jean Fialho de Sousa[2]

RESUMO:

Este trabalho tem o objetivo de discutir a qualidade da educação ofertada aos alunos surdos matriculados no ensino regular da Educação Básica em instituições públicas em Minas Gerais e o uso da literatura surda como uma ferramenta de ensino para o sujeito surdo. Para tanto, analisaremos, primeiramente, o relato de experiências de alguns autores surdos, como Shirley Vilhalva, em *Despertar do Silêncio* (2004) e Emmanuelle Laborit, em *O Grito da Gaivota* (2000), autoras surdas que, compartilham suas vivências em ambientes escolares, posteriormente, iremos refletir sobre as atuais práticas de ensino desenvolvidas no âmbito escolar e suas aplicabilidades ao sujeito surdo. Com esse propósito, far-se-á necessária uma revisão bibliográfica de autores que tratam da identidade surda como: Karnopp (2006), Gomes e Silva (2018) e Luiz Claudio da Costa Carvalho (2019).

Palavras-chave: Alunos Surdos. Educação Básica. Instituições públicas. Minas Gerais.

ABSTRACT:

This work aims to discuss the quality of education offered to deaf students enrolled in regular Basic Education in public institutions in Minas Gerais and the use of deaf literature as a teaching tool for the deaf subject. To this end, we will first analyze the report of experiences of some deaf authors, such as Shirley Vilhalva, in *Despertar do Silêncio* (2004) and Emmanuelle Laborit, in *O Grito da Gaivota* (2000), deaf authors who share their experiences in school environments, later, we will reflect on the current teaching practices developed in the school environment and their applicability to the deaf subject. For this purpose, a bibliographic review of authors who deal with deaf identity will be necessary, such as: Karnopp (2006), Gomes e Silva (2018) and Luiz Claudio da Costa Carvalho (2019).

Keywords: Deaf Students. Basic Education. Public institutions. Minas Gerais

1. Mestranda da Programa de Pós-graduação em Letras/Estudos Literários da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE/MG). E-mail:barbara.oliveira@educacao.mg.gov.br

2. *Prof. Dr. Marcio Jean Fialho de Sousa; Professor de Literatura Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM;Programa de Pós-Graduação em Letras - Estudos Literários - UNIMONTES. E-mail: pcopmarciojean@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o ambiente onde o sujeito surdo está inserido e as práticas desenvolvidas no ensino na Educação Básica da rede pública em Minas Gerais, percebe-se que as propostas educacionais para o ensino direcionadas a esse estudante apresentam uma série de limitações, muitas vezes não cumprindo o papel de propiciar-lhe uma formação integral no campo do saber, o que será refletido em sua vida social, bem como na percepção de sua presença com uma pessoa linguisticamente diferente, que precisa ver na escola um lugar de valorização de sua cultura, incluindo os artefatos que a compõem. Já que, como lembra Carvalho (2019), "Diferença não é inferioridade. Diferença é somente diferença".

Para Fornari (apud REIS, 1992) "Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, atestando que era crime não instruir um surdo-mudo". Sendo assim, é vital estudarmos formas mais eficazes de ensino que atendam ao sujeito surdo, afinal, Libras é uma Língua e, como tal, possui características peculiares como: estrutura, modalidade escrita e literatura, como qualquer outra. Carvalho (2019) afirma ainda que "Libras é uma linda língua e plena de possibilidades expressivas. Criada pelo engenho e pela arte dos surdos brasileiros, precisa ter devidamente ressaltados e estimulados seus usos expressivos plenos."

Ponderando-se que as propostas para a educação desse sujeito atípico têm como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, deve-se pontuar que o ambiente educacional onde está inserido não lhe tem garantido autonomia linguística necessária a qualquer indivíduo no convívio social:

> O sujeito surdo é ao mesmo tempo integrante da formação cultural e social que compartilha um língua nacional ou equivalente, mas, por outro lado,demanda o uso de traduções, versões para absorver plenamente os conteúdos éticos/ estéticos presentes no meio social e cultural onde vive.(CARVALHO, 2019, p.38).

Segundo a autora Karin Strobel (2008), dentre os artefatos que constituem a cultura surda está presente a sua Literatura, e como qualquer outra arte, ela é subjetiva. A Literatura surda é construída de acordo com a percepção do surdo que aprende essa disciplina através das expressões visuais. Ela não é universal, pois depende da cultura de cada país. Essa literatura possui alta qualidade literária, além de expressividade no ato comunicativo, capaz de sensibilizar leitor e conduzi-lo a momentos de reflexão, fenômeno presente na obra literária "Despertar do silêncio" (2004), de Shirley Vilhalva e "O Grito da Gaivota" (2000) de Emmanuelle Laborit.

Obras autobiográficas, que nos permitem conhecer, através da ficção, parte da realidade vivenciada pelo povo surdo, confirmando que o conhecimento não se adquire apenas por meio de conceitos, mas por relatos dos que militam por uma causa, os únicos capazes de compreen-

der, em sua singularidade, o preço pago por defender seus ideais. Já que militar por um causa é fazer dela o motivo de sua própria existência, frutos de vivências e histórias compartilhadas.

DESENVOLVIMENTO

Conforme o que reza o artigo Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."

A atual Constituição Federal apresenta em seu Capítulo III no Artigo 208 inciso III, determinações que devem nortear a educação inclusiva no país. "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino." (BRASIL, 1988 p. 34).

Durante muito tempo, os grupos minoritários foram expostos a um sistema de ensino opressor, que não respeitava a individualidade e ignorava a existência da diversidade no âmbito escolar. Só para se ter uma ideia, para Aristóteles, a linguagem era o que dava condição de humano ao indivíduo. Segundo ele, nessa época (384-322 a.C) as pessoas surdas, como não ouviam, nem falavam, não tinham linguagem, portanto, não pensavam, sendo assim, não poderiam ser consideradas humanas. Na antiguidade (400 a.C - 476 d.C) para os Romanos, os surdos eram privados de seus direitos legais e eram confundidos com retardados mentais.

Eles não podiam fazer testamentos. Na Idade média (476-1453), na igreja católica, os surdos não podiam se casar até o século XII. As suas almas não eram imortais, já que não podiam falar os sacramentos e nem confessar seus pecados. Havia leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar, enfim, de usufruírem de todos os seus direitos como cidadãos. Na Grécia e em Roma, os surdos eram condenados à morte, lançados abaixo do topo de rochedos. Os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados. O mesmo acontecia com todos os deficientes.

Na Idade Moderna (1453-1789 Girolamo Cardano (1501-1576), médico italiano, rompeu com a visão de que os surdos não eram educáveis. Após anos de estudo, concluiu que a surdez não trazia prejuízos para o desenvolvimento da inteligência e que a educação dessas pessoas poderia ser feita pelo ensino da leitura, que era a forma dos surdos ouvirem e da escrita, que era a forma deles falarem. Os nascidos surdos profundos poderiam ser ensinados a ler e a escrever sem falar. Nesse período, a educação era voltada para os filhos de nobres visando o direito à herança e aos títulos de família.

A busca por uma educação de fato inclusiva, seja ela bilíngue ou não, dispõe de um conjunto de estudos com foco no ensino do sujeito surdo como linguística e culturalmente diferente, afinal, como afirma Santos (1999), "Todos temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza."

Os problemas na educação do surdo e o reconhecimento de sua identidade despertaram a atenção de autores como: Fernandes (1989), Trenche (1995)**,** Góes (1996**)** e Lacerda (1996), Karnopp (2006), Gomes e Silva (2018) e Luiz Claudio da Costa Carvalho (2020). O que nos leva à reflexão sobre a qualidade de educação ofertada à comunidade surda no tocante a sua diversidade cultural e literária.

Para Coelho, a literatura deve "alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor" (COELHO, 2000, p.29) Considerando-se a ideia do pensador Adorno de que a educação é um instrumento de emancipação, tornam-se necessárias práticas pedagógicas que promovam a valorização do pensamento crítico de forma individual. "[...] exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação" (ADORNO, 1995, p.119-138).

Considerando que a literatura é fundamental para a formação do caráter humano, cabe à educação gerar no sujeito a reflexão sobre si próprio. Para Adorno (1995),"[...] é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica."

A literatura, quando não apresentada de forma adequada, pode perder a sua intenção enquanto disciplina escolar. Para Lajolo (2004), uma leitura proficiente exige uma interação entre leitor e texto. "Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando."

Como afirma Soares (1999), ao dizer que "a leitura literária democratiza o ser humano ao trazer para seu universo, o estrangeiro, o desigual, o excluído, tornando o leitor menos preconceituoso, menos alheio às diferenças, já que o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural". Acredita-se que ao reconhecer a identidade surda no espaço escolar, abre-se um caminho para a valorização dos artefatos que compõem a cultura surda, entre eles, destaca-se a literatura surda, que através da ficção, cumpre um papel social ao denunciar os dilemas vividos pelo sujeito surdo em diversos espaços públicos, tais como as instituições de ensino, que apesar de buscar caminhos para uma real inclusão, ainda encontra entraves no intento de oferecer ao estudante surdo uma educação de qualidade.

Atualmente, a cultura surda tem conquistado um maior reconhecimento da sociedade, inclusive no Brasil, onde foi sancionada a Lei 14.191/21, de 03 de Agosto de 2021(Brasil, 2021), norma que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394, de 20 dezembro de 1996 (Brasil, 1996) e regulamenta a educação bilíngue de surdos, modelo de educação que

se opõe ao oralismo, por considerar a comunicação visogestual, onde a recepção da mensagem ocorre pelos olhos e é emitida pelas mãos.

Não se pode falar em educação de surdos sem levar em consideração uma literatura que lhe é peculiar. Sendo assim, é importante conhecer a origem desse tipo de texto, que tem ganhado espaço significativo na comunidade surda. Há muito tempo atrás, os surdos foram se reunindo e criando a própria literatura, eles começaram a expressar suas história em língua de sinais. Cada comunidade desenvolveu um tipo específico de aquisição de sua literatura, o que depende da percepção visual do jovem, criança ou adulto surdo. No ato da comunicação com o surdo, é necessário conhecer o perfil do interlocutor. O nível de aprendizado do sujeito surdo vai depender de como sua comunicação foi desenvolvida, de sua experiência como sujeito ativo no campo linguístico.

Para que um ouvinte possa participar da construção da Literatura surda, ele precisa conhecer a Língua de sinais. O acesso a esse tipo de literatura é muito limitado quando comparado ao da literatura ouvinte. A literatura surda também existe para o público infantil, no entanto, há uma grande escassez no tocante à obtenção desse material. Existem gibis em língua de sinais jamais vistos por algumas crianças. Um gênero literário que se destaca no público infantil é a tirinha maratona, uma vez que a língua de sinais é uma língua espaço visual.

A literatura surda pode ser: língua de sinais, escrita, leitura da imagem. Há os seguintes tipos de produção da literatura escrita: tradução, adaptação, produção e criação. Existe muita literatura estrangeira de autores surdos, porém pouco se conhece sobre esse tipo de material em Libras, língua que utiliza classificadores para determinar como o emissor da mensagem ver o objeto de análise, muito utilizados para representar as expressões em situações de dramatização. Na escrita, não há classificadores, mas a representação visual dos personagens remete à expressão de sentimentos. É o que acontece ao se representar visualmente um personagem com medo. As expressões faciais e corporais fazem parte dos parâmetros da língua de sinais.

É importante a adaptação da literatura ouvinte para a literatura surda, no entanto é primordial o incentivo ao sujeito surdo a produzir suas próprias histórias. Observa-se, entretanto, que, no ato da comunicação, é necessário conhecer o perfil do interlocutor. Na história da chapeuzinho, por exemplo, o lobo bate na porta, o que representa um sinal para o ouvinte, no entanto, para a compreensão do sujeito surdo, o ideal seria que houvesse um campainha para surdos, uma vez que a emissão de luz favorece o visual. Como acontece na história da chapeuzinho vermelho surda.

A Literatura, assim como as demais áreas do conhecimento, não deve ser observada de forma isolada, visto que por meio da ficção, uma obra é capaz de dar legibilidade ao mundo social. Razão e poesia se misturam como uma forma de expressão, que através da subjetividade, é capaz de dar voz a grupos minoritários que, em outro contexto, seriam silenciados. Como ocorre

na obra *O Grito da Gaivota* (2000), aquilo que o autor escreve pode representar um conjunto de ideologias intrínsecas, já que o mesmo encontra-se inserido em um contexto social que o influencia de múltiplas formas. Ninguém melhor para expressar sua opinião sobre um problema do que a pessoa que o vivenciou.

> O meu francês é um pouco liceal, como uma língua estrangeira que se aprendeu separada da sua cultura. A linguagem gestual é a minha verdadeira cultura. O francês tem o mérito de descrever objetivamente o que pretendo exprimir. O gesto, esta dança de palavras no espaço, é a minha sensibilidade, a minha poesia, o meu eu íntimo, o meu verdadeiro estilo. Ambos em conjunto permitiram-me escrever este relato da minha jovem existência em algumas páginas; de ontem, quando me encontrava ainda atrás daquele muro de concreto transparente, até hoje, após ter ultrapassado esse muro. Um livro é um importante testemunho. Um livro vai a todo o lado, passa de mão em mão, de espírito em espírito, deixando ali a sua marca. Um livro é um meio de comunicação raramente proporcionado aos surdos (Laborit, 2000, p. 08).

Para que um grupo linguístico em sua minoria afirme suas tradições culturais e recupere suas histórias é fundamental a cultura do reconhecimento. Para que se aceite a literatura de um povo, é necessário que se compreenda a existência da diferença linguística desse povo. Há poucos livros de biografias de pessoas surdas, no entanto, muitas histórias contadas na língua de sinais transmitem às gerações valores, o orgulho de ser surdo, os feitos dos líderes surdos, a histórias de vida e dificuldades enfrentadas pela diferença linguística e cultural que possuem. O que pode ser observado na obra em questão.

> Na França, ou mesmo na Europa, não tenho conhecimento de nenhum livro escrito por um surdo. Alguns me diziam: "Não vais conseguir..." Mas eu queria fazê-lo. De todo o meu coração. Não só para falar comigo mesma, como para falar aos surdos e aos que ouvem. Para dar testemunho da minha breve vida, com a maior honestidade. E, sobretudo fazê-lo na vossa língua materna. A língua dos meus pais. A minha língua de adoção (Laborit, 2000, p. 147).

A cultura do reconhecimento é primordial para os grupos minoritários que desejam firmar suas tradições culturais e recuperar suas histórias reprimidas. Assim "todas as culturas estão envolvidas entre si" e "nenhuma delas é única e pura, todas são híbridas, heterogêneas" (BURKE 2003, p. 53). "Tanto escrevo como falo por gestos. As minhas mãos são bilíngues. Ofereço-vos a minha diferença. O meu coração não está surdo a nada neste mundo duplo. Custa-me muito deixar-vos**"** (Laborit, 2000, p. 148).

Além de Laborit, Shirley Vilhalva, através de sua obra *Despertar do Silêncio* (2004), descreve os desafios enfrentados pelo sujeito surdo em uma instituição de ensino que tem como público majoritário o ouvinte, já que a representação das pessoas surdas, no imaginário social, ainda,

em sua maioria, é de pessoas incompletas e defeituosas, pois língua e cultura estão ligadas de forma interdependente, situação essa que passa por um processo de mutação quando o sujeito assume sua identidade Surda e desenvolve um relacionamento com seus pares em sua comunidade, buscando de forma conjunta caminhos para tornar o mundo ouvinte um lugar acessível e justo para o povo Surdo. como se constata no trecho a seguir:

> Como primeira diretora surda do estado de Mato Grosso do Sul em escola pública representei a Comunidade surda a nível estadual e nacional. Minha experiência inicial como diretora foi muito difícil, pois as colegas professoras e coordenadora não acreditaram que eu poderia atuar, lembro-me que as perguntas eram: "Shirley você é surda, vai participar de reunião? "Como você vai fazer reunião?" "Como vai atender telefonemas,como..., como...?" Tive colegas que marcaram muito pela sinceridade de me chamar e dizer que não tinham votado em mim, mas que não iriam fazer nada que prejudicasse a minha gestão. Como também tive colega que abraçou a causa apoiando desde a elaboração da proposta da minha gestão. Senti que muitos funcionários mudaram a postura conhecendo melhor a comunicação com os alunos e até mesmo comigo, com os professores ouvintes senti muito distanciamento, poucas professoras eu conseguia sentir que estavam satisfeitas em ter uma diretora surda, dos profissionais surdos senti mais firmeza e com apoio da equipe ajudou muito na minha jornada. o trabalho que era oferecido foi multiplicado e aumentou o número e a qualidade de atendimento principalmente na comunicação. passei horas explicando sobre surdo, cultura, Língua de Sinais e Língua portuguesa para os profissionais e interessados, busquei convênios e parcerias com órgãos e demais escolas, onde sempre fui bem recebida pelos diretores. (VILHALVA, 2004, p. 59- 60).

A exposição pública em ambiente escolar e a violenta imposição do uso da língua oral para uma criança Surda, marcaram a vida da escritora, que na infância, foi privada de toda riqueza presente na leitura literária e que, posteriormente, fez da literatura um forma de expressar seu pensamento e seus sentimentos na linguagem escrita, fenômeno preponderante na militância pela defesa do povo Surdo.

> Muitas vezes meus colegas não me aceitavam porque tinham receio que a surdez pegasse como uma doença contagiosa, eles tinham medo de falar comigo, achando que eu não iria entender, sempre que estava na fila por ordem de chegada, às vezes a primeira por morar próxima à escola, eles me puxavam pelos meus longos cabelos negros que sempre estavam trançados como uma índia, me arrastavam e colocavam como última da fila, sem entender muito bem eu aceitava as imposições. Nessa fase dentro de minha pessoa eu tinha um desejo de estar numa escola onde as pessoas fossem surdas iguais a mim, pois sentia que não havia comunicação entre eu e os meus colegas, pois a maioria

> era ouvinte e não sabia comunicar comigo, sentia-me isolada (VILHALVA, 2004, p. 22-23).

Para que se compreenda Vilhalva como uma autora Surda, é necessário ter em mente conceitos atrelados a Identidade Surda. Ser uma escritora Surda é ser um belo exemplo de superação para inúmeras pessoas. No Brasil e no mundo, ela demonstra, na prática, como é possível ir além de uma limitação e ainda contribuir para a vida de outras pessoas que passam pelos mesmos desafios.

> Ser escritora surda é algo que não tinha pensado ou perguntado para meu âmago. Não consigo fazer uma definição exata, pois desde pequena escrevo diário e é desse diário que surge meus escritos. Quando sento para dar essa entrevista em escrito, me coloca em um túnel do tempo que me mostra que, como escritora surda, é mais fácil ser entendida por leitores surdos e ouvintes, pois alguns colegas cegos sentem dificuldades com a maneira direta de escrita e, como são auditivos, sempre me pedem para que seja passado pela revisão para que também eles possam entender. Bem, me defino como uma escritora que deseja mostrar uma cultura surda ao escrever, buscando transmitir uma mensagem e expanda e proponha uma reflexão critica.

Refletir sobre essa situação provocou em mim uma mudança de atitude no que diz respeito à educação de surdos. Hoje, depois de quatro anos estudando a Libras, percebo que meus ensinamentos não alcançaram toda a classe onde ministrava aulas de português ou inglês. Por três vezes, ao longo da minha caminhada como professora nessa modalidade de ensino, lecionei para turmas compostas por alunos surdos e ouvintes.

Nessas situações, foi possível perceber o quanto é complexo o convívio em sala de aula para o professor e estudantes que não conseguem se comunicar com o aluno surdo por causa da barreira linguística. Partindo das minhas experiências em instituições de ensino da rede pública, é possível afirmar que, diversas vezes, o estudante surdo foi ignorado por mim e, supostamente, por outros professores que desconheciam a comunidade surda com sua língua e características peculiares.

Um dos fatores determinantes para que esse tipo de situação perdure no espaço escolar pode ser a falta de empatia presente nas ações de alguns professores, aqueles que escolheram como missão a arte de ensinar. Ratifica-se, assim, que uma educação de fato inclusiva permite que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso provoca uma reflexão sobre a presença da equidade nas instituições públicas de ensino em Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após muitas lutas, o sujeito surdo vem conquistando seu espaço de indivíduo linguisticamente ativo, que, além de uma língua, possui uma cultura e literatura própria. Ao se falar em educação inclusiva, faz-se necessária a reflexão de que, como afirma Gomes e Silva (2007), mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar as diferenças é preciso que elas sejam reconhecidas e compreendidas à luz da história, das relações sociais, culturais e políticas.

Tendo em vista o ambiente em que os grupos de minorias sociais estão inseridos, em especial, o povo surdo, público alvo de nossas reflexões neste trabalho, e as práticas pedagógicas desenvolvidas visando esses discentes, percebe-se que a exploração da literatura, em vários aspectos do texto ficcional, é fundamental para a formação do leitor e do cidadão, no entanto no contexto educacional em questão, verifica-se uma série de restrições, o que, muitas vezes, não lhe permite cumprir o seu papel de propiciar a todos os estudantes, sendo esses ouvintes ou surdos, uma formação integral no desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação. O que será refletido em sua vida social, bem como a percepção de sua presença com uma pessoa atípica, que precisa ver na escola um lugar de valorização de sua língua, cultura e literatura.

Em virtude do que foi mencionado ao longo dessa discussão, constata-se que a Literatura surda, assim com qualquer outro tipo de literatura, é um instrumento para a formação do ser humano, diante dessa premissa, cabe à rede estadual de ensino em Minas Gerais, no que concerne à educação básica, buscar caminhos para que seus alunos que integram a comunidade surda, em especial o sujeito surdo, consigam relacionar essa área do conhecimento a suas vivências e práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação após auschwitz. Educação e emancipação**, v. 3, p. 119-138, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 23/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em agosto 2024.

_____. **Lei 14.191/21 de 03 de Agosto de 2021**. dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF. Disponível em: https:www.gov.br/mec. Acesso em 27 ago. 2024.

_____. .**Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007. Acesso em 28 ago. 2024.

BURKE, P. **Hibridismo Cultural. Trad. Leila Mendes**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

COELHO, Nelly Novaes (2000). "**A literatura infantil: abertura para a formação de uma nova mentalidade**". In: *Literatura infantil:* teoria, análise e didática**.** São Paulo: Moderna, p.14-45.

CARVALHO, Luiz Claudio. **Lendas da identidade: o conceito de Literatura Surda em perspectiva**. Editora Appris, 2019.

DO BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

ENTREVISTA COM A ESCRITORA SURDA SHIRLEY VILHALVA. *Revista Araticum*, 2020, 21.01: 160-168.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de janeiro. Agir, 1989.

GÓES, M.C.R. "**A produção de texto por sujeitos surdos: Questões sobre a relação oralidade-escrita**". *Anais do II Seminário Multidisciplinar de Alfabetização.* São Paulo: PUC, 1992.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Org). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura surda**. **ETD Educação Temática Digital**, v. 7, n. 02, p. 98-109, 2006.

LABORIT, E. **O Grito da Gaivota (2a**). Lisboa, Editorial Caminho, SA, 2000.

LACERDA, C.B.F. de. "**Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos.**" Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação, tese de doutorado, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Ática, 2004.

REIS, V.P.F. **A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias.** Dissertação de mestrado. UFES, 1992.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Oficina do CES nº 135, 1999.

SOARES, Magda Becker. **A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.** In: Org. de EVANGELISTA, Aracy, et al. A Escolarização da Literatura : O Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, p 17-48, 1999.

STROBEL, Karin Lilian et al. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** 2008. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

TRENCHE, M.C.B. " **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**". São Paulo: PUC, tese de doutorado, 1995.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio.** 2004.

ESTUDO DE OTIMIZAÇÃO DOS CUSTOS NA FABRICAÇÃO DE EMBALAGENS: RELATO DA EXPERIÊNCIA DO PROJETO APLICADO NA ESCOLA ESTADUAL PRINCESA ISABEL – CÍVICO MILITAR

Bruna Amin Gonçalves[1]

RESUMO:

O presente projeto propõe a introdução, no Ensino Médio, de atividades práticas de cálculos de processos de otimização, que são de grande importância no setor industrial. A proposta trabalha com modelagem matemática para determinar as dimensões ideais de embalagens, a fim de minimizar sua área superficial e, consequentemente, reduzir os custos de produção e manter o volume constante. Para isso, são utilizados conceitos estudados ao longo do Ensino Médio. A atividade foi realizada com as turmas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico-Militar, em Belo Horizonte. O projeto teve como objetivo estudar a produção de embalagens em formatos de cilindros e prismas hexagonais (tais como recipientes e tanques), buscando alcançar o menor custo possível. Para o cálculo, foram relacionadas as fórmulas do volume do sólido com a da área da superfície e, em seguida, por meio da função resultante da área da superfície em relação a uma das medidas, determinaram-se os valores ideais para volumes variando de 200 ml até 10 litros, usando a calculadora GeoGebra.

Palavras-chave: Modelagem Matemática, Otimização e Geometria Espacial.

ABSTRACT:

This project proposes the introduction of practical activities involving optimization calculations into high school education, which are of significant importance in the industrial sector. The proposal utilizes mathematical modeling to determine the optimal dimensions of packaging with the aim of minimizing surface area, thereby reducing production costs while maintaining a constant volume. Concepts studied throughout high school are employed in this activity. The project was conducted with the 3rd-year high school classes at Princesa Isabel State School - Civic-Military in Belo Horizonte. The objective of the project was to study the production of packaging in the shapes of cylinders and hexagonal prisms (such as containers and tanks), seeking to achieve the minimum possible cost. For the calculations, formulas relating the volume of the solid to its surface area were employed, and subsequently, by using the surface area function in relation to one of the dimensions, the ideal values for volumes ranging from 200 ml to 10 liters were determined using the GeoGebra calculator.

Keywords: Mathematical Modeling, Optimization, Spatial Geometry.

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios avanços da sociedade, a matemática sempre esteve presente. Sua contribuição, desde o processo de contagem até as tecnologias mais avançadas, vem sendo fundamental para o progresso da sociedade. Nas últimas décadas, as pesquisas voltadas para o ensino e a aprendizagem da Matemática, em todos os níveis de escolaridade, têm aumentado consideravelmente. Na literatura, diversas tendências têm sido desenvolvidas, tais como: Resolução de Problemas, Etnomatemática, Mídias Tecnológicas, História da Matemática, Investigação Matemática e Modelagem Matemática (ZORZAN, 2007; GÓES, 2023; CARVALHO, 2017).

Dentre essas novas tendências, destaca-se a Modelagem Matemática, que, segundo Burak (1987), utiliza um conjunto de teorias e conceitos matemáticos para explicar os fenômenos do cotidiano, auxiliando as pessoas na tomada de decisões (BURAK apud SCHEFFER, 1999, p.12).

D'Ambrosio (1996) enxerga a Modelagem Matemática como a interação entre os conteúdos matemáticos e as experiências do cotidiano. Para ele, "a Modelagem é um processo muito rico de encarar situações reais, culminando com a solução efetiva do problema real e não com uma simples resolução formal de um problema artificial" (D'AMBRÓSIO apud SILVA, 2007, p. 219). Veronez acrescenta que "a Modelagem Matemática é um processo que parte de uma situação real, passa pela obtenção de um modelo e pela análise e interpretação de sua solução, confrontando-a com a situação estudada" (VERONEZ, 2009, p. 1014).

Atualmente, o mercado de trabalho busca profissionais e estudantes que dominem a matemática e saibam aplicá-la em problemas reais, ou seja, a modelagem matemática como a otimização de processos. Essa demanda surge em um contexto de tecnologias cada vez mais dependentes de modelos complexos e do tratamento massivo de dados. Nesse cenário, o estudo da modelagem matemática no Ensino Fundamental e Médio torna-se essencial no preparo dos jovens para as exigências do mercado. Além disso, ao utilizar a Modelagem Matemática, desperta-se o interesse dos alunos, oferecendo-lhes a oportunidade de aprender por meio da pesquisa, o que aguça seu senso crítico (BBC NEWS BRASIL, 2024; ICL NOTÍCIAS, 2024; TV BRASIL, 2024).

O cálculo de embalagens com o menor custo possível é um projeto que conecta modelagem matemática a aplicações na indústria e geometria espacial, sendo um dos conteúdos propostos no 3º ano do Ensino Médio pelo Plano de Curso do Currículo Referência de Minas Gerais.

A justificativa para a importância desse projeto reside no fato de que tanto grandes empresas quanto pequenos comerciantes buscam constantemente vantagens competitivas, até mesmo nos mínimos detalhes, visando reduzir os custos de produção e oferecer produtos mais atrativos no mercado. Projetar embalagens utilizando as menores dimensões possíveis não só diminui os gastos com a produção, como também amplifica o impacto na redução do custo final, enquanto a quantidade produzida aumenta. Além disso, a crescente conscientização ambiental

tem impulsionado a demanda por embalagens inovadoras que não apenas minimizem o impacto ambiental, mas também reduzam as dimensões desse impacto, utilizando menos matéria-prima.

Alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) para o ensino de Geometria Espacial, que enfatizam o cálculo de área de superfície e volume de prismas, pirâmides e corpos redondos, propõem-se as seguintes habilidades:

- **EM13MAT309A:** "Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo de áreas totais de prismas, pirâmides e corpos redondos em situações reais (como o cálculo do gasto de material para revestimento ou pintura de objetos cujos formatos sejam composições dos sólidos estudados), com ou sem apoio de tecnologias digitais."
- **EM13MAT309B:** "Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo de volumes de prismas, pirâmides e corpos redondos em situações reais (como o cálculo da capacidade de uma caixa d'água em diferentes formatos), com ou sem apoio de tecnologias digitais."

Apesar dessas orientações para o ensino de geometria espacial no 3º ano do Ensino Médio, observa-se, na prática, o desenvolvimento impecável dos tópicos por grande parte dos professores. Contudo, na maioria das vezes, este ensino se restringe ao cálculo algébrico de área e volume, sem uma conexão clara com problemas reais. Muitos professores limitam-se à construção de sólidos com medidas aleatórias, sem explorar plenamente as aplicações práticas desses conceitos.

No presente trabalho, foi proposto uma abordagem diferenciada: a produção de embalagens nos formatos de cilindros e prismas hexagonais, com a menor área de superfície possível. Para isso, os alunos relacionaram as fórmulas do volume dos sólidos com as da área da superfície. Em seguida, por meio da função resultante da área da superfície em função de uma das medidas, identificaram o ponto de extremo, utilizando a calculadora GeoGebra. Esse processo permitiu determinar as dimensões ideais para diferentes volumes.

Após a definição das dimensões ideais, os estudantes realizaram os desenhos das planificações dos sólidos com base nas medidas encontradas. Esses desenhos serviram de base para a construção de modelos físicos utilizando papelão reciclado, representando os sólidos estudados. Durante a atividade, foram abordados temas fundamentais, como área de superfície, volume, unidade de medida, pontos de extremos de uma função e desenho geométrico.

2. O ESTUDO DE OTIMIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Atualmente, diversos autores sugerem o estudo de Otimização no Ensino Médio (AZEVEDO, 2015; DE MOURA, 2018; RECH, 2019). O motivo se deve à possibilidade de os problemas de otimização serem propostos em situações contextualizadas, o que pode ser intrigante e despertar um maior interesse nos estudantes, já que, muitas vezes, o componente curricular de Matemática é apresentado de forma mais abstrata. Durante as aulas, o professor trabalhou com problemas pertinentes à administração, à economia, às engenharias, à logística e a várias outras áreas da ciência. Embora muitos dos problemas de otimização exijam o estudo de conteúdos mais complexos, geralmente abordados apenas no Ensino Médio, alguns problemas podem ser adaptados e resolvidos com o auxílio de uma calculadora gráfica como o GeoGebra. Lima e Freitas (2018) propõem diferentes atividades de problemas de otimização em que a calculadora gráfica do GeoGebra pode ser utilizada como uma ferramenta de apoio.

Vale enfatizar que, segundo Mundim e Delavy (2008, p.)

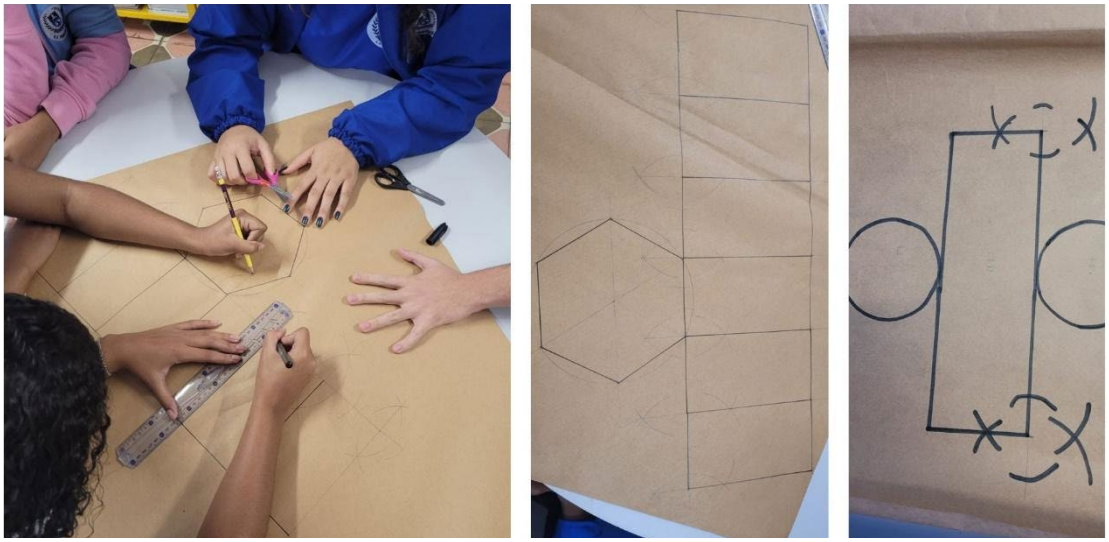
> A otimização de processos é de extrema importância nas mais diversas áreas do conhecimento humano: seja na física, onde pode ser usada para determinar a configuração mais estável ou conveniente de uma molécula; na química, onde se procuram as condições ideais para a realização de um experimento (quimiometria); na engenharia, onde se deseja relacionar elementos externos como o fluxo de produção e o gasto de energia; na economia, onde se procura o lucro máximo ou o custo mínimo; na geologia, para se estudar a prospecção do solo; e em muitas outras áreas, como a estatística, psicologia e biologia. Consciente ou inconscientemente, e independentemente da classe social e cultural, uma parte considerável da nossa vida é voltada para a busca das melhores escolhas e tomada de decisão, na minimização dos custos de um dado produto, no menor gasto de energia e na realização de atividades no menor tempo.

3. METODOLOGIA

Durante as aulas de matemática, os estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico Militar calcularam as dimensões de menor área (ou seja, de menor custo) para sólidos em formatos de cilindros retos e prismas hexagonais, considerando diferentes volumes, que variaram de 0,2 litros a 10 litros. Participaram do projeto duas turmas do 3º ano, totalizando aproximadamente 55 estudantes. Eles foram divididos em grupos, e cada grupo ficou responsável por calcular as dimensões ideais para um tipo específico de sólido com volumes diferentes. Inicialmente, os estudantes realizaram os cálculos necessários. Nessa etapa,

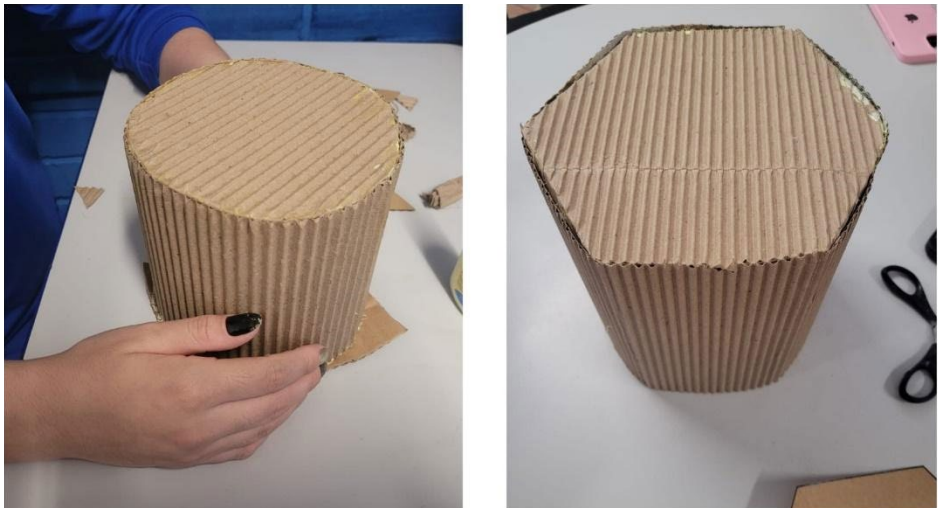
contaram com a calculadora gráfica GeoGebra, em seu formato mobile, o que facilitou o acesso de todos à ferramenta. Em seguida, revisaram conceitos de desenho geométrico para esboçar as planificações dos sólidos, como mostrado na Foto 1. Por fim, utilizaram papelão reciclado para confeccionar as embalagens, conforme mostrado na Foto 2. O projeto ocorreu no mês de maio e os resultados foram apresentados em uma feira cultural realizada no dia 10 de agosto. Nas seções a seguir, serão detalhados os métodos utilizados para obter os cálculos e os resultados.

Foto1: Esboço das planificações para montagem das embalagens.



Fonte: Acervo Pessoal da Escola Estadual Princesa Isabel – Cívico Militar.

Foto 2: Montagem das embalagens utilizando papelão reciclado.



Fonte: Acervo Pessoal da Escola Estadual Princesa Isabel – Cívico Militar.

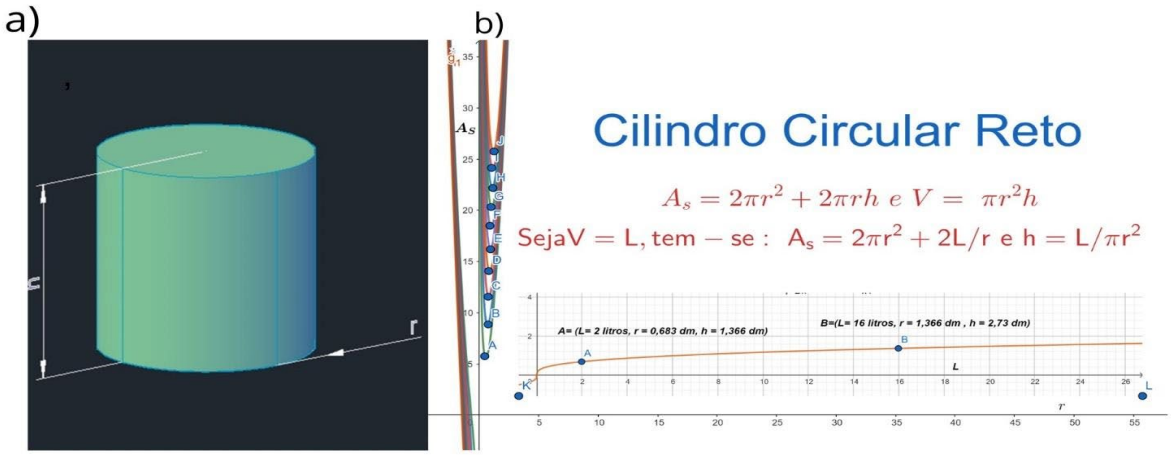
3.1. DESENVOLVIMENTO DO CÁLCULO PARA EMBALAGENS CILÍNDRICAS

Considere o cilindro reto, com raio r e altura h, conforme representado na Figura 1-a. Sabendo que o volume é $V(h,r) = \pi r^2 h$ e sua área superficial é $A(r,h) = 2\pi rh + 2\pi r^2$, ambos em função da medida da altura (h) e do raio (r). Isolando h na fórmula do volume e substituindo $V(h,r)$ por L, obtemos $h = \frac{L}{\pi r^2}$. Substituindo h na fórmula da área superficial, obtemos $A(r,L) = \frac{2L}{r} + 2\pi r^2$, ou seja, a área superficial em função do raio r e do volume L.

Dessa forma, para cada valor de volume L, expresso em litros, obtém-se uma fórmula diferente para a área superficial. Por exemplo, para $L = 1$, tem-se $A(r,1) = \frac{2}{r} + 2\pi r^2$, para $L = 2$, tem-se $A(r,2) = \frac{4}{r} + 2\pi r^2$, para $L = 3$, tem-se $A(r,3) = \frac{6}{r} + 2\pi r^2$, e assim por diante.

Em seguida, determinou-se o ponto de extremo da função da área superficial em função do raio r com volume L fixo, utilizando a calculadora GeoGebra, conforme mostrado na Figura 1-b, para volumes variando de 1 a 10 litros.

Figura 1: a) Cilindro Circular Reto de raio r e altura h. b) Cálculos realizados para determinar as dimensões do Cilindro Circular Reto para diferentes volumes. Ponto A representa 1 litro, B, 2 litros, ..., J, 10 litros.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Assim, foi possível determinar as dimensões ideais para diferentes volumes, como ilustrado na Figura 3-b. Como os cálculos foram realizados para o volume em litros, os valores obtidos estão em decímetros, conforme apresentado na Tabela 1. Os esboços das planificações foram realizados usando conceitos de desenho geométrico, e a produção das embalagens foi feita com materiais reciclados.

Quadro 1: Dimensões ideais do Cilindro Circular Reto para os volumes variando de 200 ml até 10 litros.

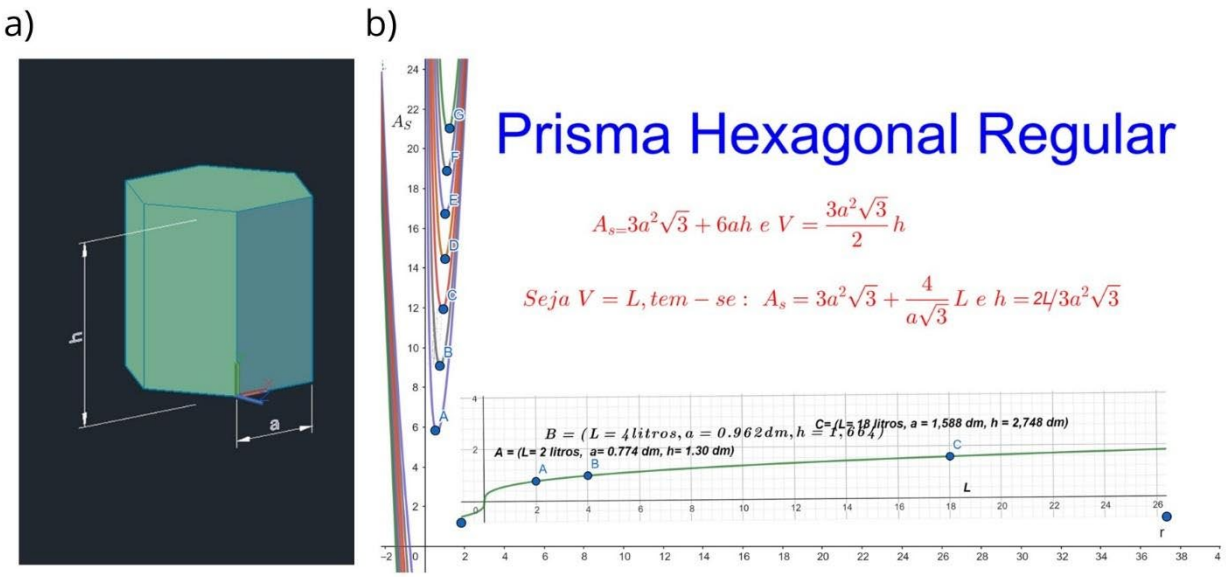
Volume em Litros	Raio-r(em dm)	Altura- h(em dm)	Área_Sup. (em dm2)
0,2	0,317	0,634	1,893
0,3	0,363	0,725	2,48
0,4	0,4	0,796	3,005
0,5	0,43	0,861	3,487
0,6	0,457	0,915	3,937
0,7	0,481	0,964	4,364
0,8	0,503	1,007	4,77
0,9	0,523	1,048	5,159
1	0,542	1,084	5,535
2	0,683	1,366	8,786
3	0,782	1,562	11,513
4	0,86	1,722	13,947
5	0,927	1,853	16,184
6	0,985	1,969	18,276
7	1,037	2,073	20,254
8	1,084	2,168	22,139
9	1,127	2,257	23,948
10	1,168	2,334	25,691

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.2. DESENVOLVIMENTO DO CÁLCULO PARA EMBALAGENS EM FORMA DE PRISMA HEXAGONAL REGULAR

Agora considere o prisma hexagonal regular, com aresta da base a e altura h, conforme representado pelo Figura 2-a. Para a presente a área superficial é $A(a,h) = 3a^2\sqrt{3} + 6ah$ e o seu volume é $V(a,h) = \frac{3}{2}a^2\sqrt{3} \cdot h$, ambos em função da medida da altura (h) e do raio (r). Na fórmula do volume, isolando-se h e substituindo $V(a,h)$ por L, $h = \frac{2}{3}\frac{L}{a^2\sqrt{3}}$ e, em seguida, substituindo, h na fórmula da área superficial, obtém-se $A(a,L) = 3a^2\sqrt{3} + 4L/a\sqrt{3}$, ou seja, a área superficial em função da aresta, a, e do volume L.

Figura 2: a) Prima Hexagonal Regular. b) Cálculos realizados para determinar as dimensões do Prima Hexagonal Regular para diferentes volumes. Ponto A representa 1 litro, B, 2 litros, ..., G, 7 litros.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dessa maneira, chega-se a uma fórmula de área diferente, para cada valor de volume L, em litros. Por exemplo, para $L = 1,$ tem-se $A(a,1) = a^2\sqrt{3} + 4/a\sqrt{3}$, para $L = 2,$ tem-se $A(a,2) = a^2\sqrt{3} + 8/a\sqrt{3}$, para $L = 3,$ tem-se $A(a,3) = a^2\sqrt{3} + 12/a\sqrt{3}$, e assim por diante. Em seguida, através da função resultante de área superficial em função da aresta, a, com volume L fixo, determinou-se o ponto de extremo usando a calculadora GeoGebra, como mostrado na Figura 2-b, com L variando de 1 até 7. Portanto, assim foi possível determinar as dimensões ideais para diferentes volumes, conforme mostrado na Tabela 2. Como os cálculos foram feitos para volume em litros, os valores obtidos estão em decímetro.

Quadro 2: Dimensões ideais do Prisma Hexagonal Regular para volumes variando de 200 ml até 10 litros.

Volume em Litros	Aresta-a (em dm)	Altura- h (em dm)	Área_Sup. (em dm2)
0,2	0,354	0,615	1,957
0,3	0,405	0,705	2,564
0,4	0,446	0,775	3,106
0,5	0,481	0,833	3,604
0,6	0,511	0,885	4,07
0,7	0,538	0,932	4,511
0,8	0,562	0,976	4,931
0,9	0,585	1,013	5,333
1	0,606	1,049	5,721
2	0,774	1,287	9,084
3	0,874	1,513	11,901
4	0,962	1,666	14,417
5	1,036	1,795	16,729
6	1,101	1,907	18,892
7	1,159	2,008	20,936
8	1,212	2,099	22,885
9	1,26	2,185	24,755
10	1,305	2,263	26,556

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma abordagem inovadora para ensinar otimização no Ensino Médio, com ênfase nos estudantes do 3º ano. O projeto foi conduzido pela professora de matemática em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico Militar, em Belo Horizonte. A atividade proposta envolveu o desenvolvimento de embalagens, evidenciando a aplicação prática da matemática para além dos limites da sala de aula. Os cálculos realizados integraram conceitos de Geometria Espacial e Funções, revisados na disciplina de Matemática para o Enem. Com o auxílio do aplicativo GeoGebra, que os estudantes baixaram em seus próprios celulares, foi possível determinar os valores ideais para o problema de otimização.

A produção das embalagens também incluiu a revisão de conceitos de desenho geométrico e a utilização de papelão reciclado, promovendo práticas sustentáveis.

O projeto, desenvolvido com custos mínimos, demonstrou-se viável para qualquer escola, destacando, ainda, a importância de abordar a sustentabilidade na educação. Durante a execução, os estudantes se envolveram plenamente, realizando todas as etapas com maestria e compreendendo a relevância da matemática na indústria.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lourdes Marai Werle; DIAS, Michele Regiane. Um estudo sobre o uso da Modelagem Matemática como estratégia de ensino e aprendizagem. Bolema-Boletim de Educação Matemática, v. 17, n. 22, p. 19-35, 2004.

AZEVEDO, Carlon Gama de. Problemas de otimização no ensino médio. 2015.

BBC News Brasil. Por que universidades e empresas disputam matemáticos no Brasil. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c04rj7jl4e1o. Acesso em: 18 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 18 ago. 2024.

CARVALHO, Mary; GONZAGA, Amarildo; NORONHA, Evelyn. Divulgação científica: dimensões e tendências, tendências no ensino de ciências e matemática. Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 4, n. 7, p. 99-114, 2017.

DE MOURA FERREIRA, Everson. Possibilidades para o estudo de otimização no ensino médio. 2018. Tese de Doutorado. [s.n.].

GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Ensino da Matemática: concepções, metodologias, tendências e organização do trabalho pedagógico. Editora Intersaberes, 2023.

ICL Notícias. Matemáticos são disputados no Brasil. Disponível em: https://iclnoticias.com.br/matematicos-sao-disputados-no-brasil/. Acesso em: 18 ago. 2024.

LIMA, Josenildo; FREITAS, L. R. O Uso do Software GeoGebra para o Estudo de Problemas de Otimização no Ensino Médio. Professor de Matemática Online, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2018.

MUNDIM, K. C.; DELAVY, V. C. Otimização global de processos usando o método generalized simulated annealing. Revista Processos Químicos / SENAI, v. 2, n. 4, 2008.

RECH, Roberto. Resolvendo problemas de otimização no ensino médio. Disponível em: http://www.diaa-diaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/705-4.pdf. Acesso em: [sem data].

TV Brasil. Faltam profissionais da matemática no mercado de trabalho no Brasil. Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil/2024/04/faltam-profissionais-da-matematica-no-mercado-de-trabalho-no-brasil. Acesso em: 18 ago. 2024.

ZORZAN, Adriana Salete Loss. Ensino-Aprendizagem: Algumas tendências na educação matemática. Revista de Ciências Humanas, v. 8, n. 10, p. 77-94, 2007.

CORPO SAUDÁVEL E CUSTO MÍNIMO: INTEGRAÇÃO DE MATEMÁTICA, QUÍMICA, BIOLOGIA, EDUCAÇÃO FÍSICA E FÍSICA NA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA DA DIETA. RELATO DA EXPERIÊNCIA DE PROJETO NA ESCOLA ESTADUAL PRINCESA ISABEL – CÍVICO MILITAR

GONÇALVES, Bruna Amin[1]

OLIVEIRA, Hellen Fernanda de[2]

PAULA, Thalita Carvalho de[3]

PEREIRA, Madson[4]

ROCHA, Otávio Pinheiro[5]

RESUMO:

O projeto interdisciplinar "Corpo Saudável e Custo Mínimo" foi realizado, em 2024, pelas turmas de 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico Militar, localizada na cidade de Belo Horizonte. Este projeto propôs uma abordagem abrangente do problema da dieta, com o objetivo de promover a conscientização sobre a importância de uma alimentação saudável e de demonstrar como a aplicação de técnicas de modelagem matemática pode otimizar a estrutura e reduzir os custos associados a uma dieta equilibrada. Para alcançar esse objetivo, o projeto integrou a modelagem matemática a conceitos de matemática do 2º ano do ensino médio. Também foram incorporados conhecimentos de Educação Física, de Biologia, de Física e de Química. Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos se dedicaram a diversas atividades, tais como: realizaram pesquisas sobre nutrientes essenciais, composição dos alimentos, preços nos supermercados de Belo Horizonte, analisaram rótulos de alimentos, investigaram aditivos presentes e seus impactos, calcularam refeições com custo e calorias mínimos, conceitos de taxa de metabolismo basal, e, por fim, estudaram os efeitos da alimentação na saúde e no desempenho físico.

Palavras-chave: Alimentação saudável. Modelagem matemática. Interdisciplinaridade. Composição dos alimentos.

ABSTRACT:

The interdisciplinary project "Healthy Body and Minimum Cost" was conducted in 2024 by the 2nd-year high school students at Princesa Isabel State School - Civic-Military, located in Belo Horizonte. This project aimed to provide a comprehensive approach to the issue of diet, with the objective of raising awareness about the importance of healthy eating and demonstrating how the application of mathematical modeling techniques can optimize diet structure and reduce the associated costs of maintaining a balanced diet. To achieve this objective, mathematical modeling was integrated with concepts from the 2nd-year high school mathematics curriculum. Additionally, knowledge from Physical Education, Biology, Physics, and Chemistry was incorporated. During the development of the project, students engaged in various activities, including research on essential nutrients, analysis of food composition, price comparison at supermarkets in Belo Horizonte, examination of food labels, investigation of additives and their impacts, calculation of meals with minimum cost and calorie content, understanding of basal metabolic rate concepts, and, finally, the study of the effects of diet on health and physical performance.

Keywords: Healthy eating, mathematical modeling, interdisciplinarity, food composition.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo relata o desenvolvimento das etapas do projeto de educação científica e interdisciplinar "Corpo Saudável e Custo Mínimo", realizado em 2024 pelas turmas do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico Militar, em Belo Horizonte. Este projeto exemplifica, de forma clara, como a educação pode ser transformadora quando integra e cria um ambiente de aprendizado interdisciplinar articulando diversas áreas do conhecimento em torno de um objetivo comum.

Essa iniciativa prática se insere em um contexto mais amplo, no qual o Ensino Médio no Brasil tem sido alvo de várias discussões e modificações, incluindo a introdução da educação científica como um elemento crucial. A importância dessa abordagem reside na promoção de competências essenciais para o desenvolvimento tecnológico e social, refletindo as discussões de autores como Costa e Zompero (2017), que defendem a ampla disseminação da Iniciação Científica na Educação Básica. Segundo eles, o envolvimento dos alunos nesse processo transforma-os em protagonistas de sua própria aprendizagem, reforçando sua autonomia e participação ativa na construção do conhecimento.

Além disso, Fourez (1997) destaca a necessidade de que os professores ofereçam aos estudantes oportunidades de explorar temas científicos e suas aplicações no cotidiano, levando-os a compreender a relevância crucial dos trabalhos científicos para o avanço econômico e

social de um país. E, neste caso, a educação básica pode desempenhar um papel fundamental nesse processo.

Zancan (2000) enfatiza que, desde o ensino fundamental até o superior, os currículos são, muitas vezes, planejados para que os estudantes memorizem uma vasta quantidade de informações, frequentemente desconectadas de sua realidade diária. Ele alerta que, sem um conhecimento básico de ciência e tecnologia, torna-se cada vez mais difícil compreender o mundo contemporâneo. Ou seja, a integração da educação científica aos currículos não só enriquece a formação dos estudantes, mas também os prepara melhor para os desafios do mundo moderno.

Além da introdução da educação científica, a interdisciplinaridade tem se destacado como um tema central nas discussões sobre a reformulação do Ensino Médio. De acordo com Piaget (1972), "a interdisciplinaridade envolve um nível avançado de associação entre disciplinas, onde a cooperação entre elas gera intercâmbios reais, exigindo verdadeira reciprocidade e, consequentemente, enriquecendo mutuamente os campos do conhecimento" (PIAGET, 1972 apud SANTOMÉ, 1998, p. 70).

As práticas interdisciplinares têm sido propostas no ensino de Ciências Naturais e Matemática como uma estratégia eficaz no aprimoramento do ensino nestas áreas, visto que elas viabilizam a realização de pesquisas científicas (Batista; Lavaqui, 2004; Lavaqui; Batista, (2007); De Lourdes Batista et al (2008). Lenoir (1998) ressalta que o sucesso de uma prática interdisciplinar depende de uma articulação coerente nos planos curricular, didático e pedagógico.

Nesse sentido, o projeto "Corpo Saudável e Custo Mínimo" exemplifica essa articulação ao demonstrar como a matemática pode ser aplicada além dos muros da escola, associando-se a outros conteúdos com o objetivo de desenvolver técnicas de modelagem matemática para otimizar dietas e reduzir seus custos, baseando-se em equações e tópicos estudados em Ciências da Natureza. Foi mostrado como é possível compor refeições de menor custo, mantendo a quantidade mínima de nutrientes necessários.

Além disso, o projeto promoveu a conscientização sobre a importância de uma alimentação saudável, através do estudo da composição dos alimentos, das recomendações nutricionais para cada refeição com base na pirâmide alimentar, da análise dos aditivos presentes em alimentos ultraprocessados, e dos malefícios que esses aditivos podem trazer à saúde. Também abordou a importância da atividade física e os conceitos físicos relacionados.

Os resultados das pesquisas e das simulações são apresentados ao longo das seções deste artigo.

2. METODOLOGIA

O projeto interdisciplinar "Corpo Saudável e Custo Mínimo" foi realizado, em 2024, por três turmas do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico Militar. entre os meses de maio e julho de 2024, e apresentado à comunidade acadêmica em agosto de 2024. Ao todo, participaram 3 turmas, totalizando aproximadamente 96 estudantes. O trabalho aborda a integração das disciplinas de Matemática, Química, Educação Física, Biologia e Física, sob a orientação dos professores Bruna Amin Gonçalves, Hellen Camargos, Madson Pereira Cruz, Thalita Paula e Otávio Pinheiro. Durante o desenvolvimento do projeto, os alunos se dedicaram a diversas atividades:

- realizaram pesquisas sobre os nutrientes essenciais;
- pesquisaram a composição de vários alimentos;
- pesquisaram os preços desses alimentos no supermercado;
- analisaram rótulos de alimentos;
- investigaram os aditivos presentes e seus impactos;
- calcularam refeições com custo mínimo e calorias mínimas;
- conceitos de taxa de metabolismo basal;
- e, por fim, estudaram os efeitos da alimentação na saúde e no desempenho físico.

A seguir, nas subseções, será detalhado como se deu a colaboração de cada componente curricular.

2.1. ALIMENTOS IN NATURA, MINIMAMENTE PROCESSADOS, PROCESSADOS E ULTRAPROCESSADOS

No componente curricular de Química, foi estudada a classificação dos alimentos. Os estudantes coletaram diferentes rótulos de alimentos industrializados, indicando e registrando cada tipo de aditivo alimentar presente. Em seguida, pesquisaram sobre estes aditivos, explorando suas fórmulas químicas, as funções desempenhadas nos alimentos e seus efeitos no organismo. Ao final, apresentaram os resultados de forma escrita e oral. A seguir, apresentamos o texto produzido e exemplo de análises realizadas.

Obtidos diretamente de vegetais ou animais, os alimentos in natura, como legumes, verduras, ovos e leite, sem qualquer alteração após a colheita ou obtenção (Rocha, 2014; BRASIL, 2007).

Alimentos minimamente processados englobam itens como arroz, feijão, frutas desidratadas, nozes, carnes refrigeradas ou congeladas e leite pasteurizado. Também se incluem nessa categoria produtos derivados diretamente de alimentos in natura e utilizados para temperar e cozinhar, como óleos vegetais, manteiga e açúcar (Rocha, 2014; BRASIL, 2007).

Alimentos processados são aqueles que recebem a adição de sal, açúcar ou outros ingredientes que tornam o alimento mais durável, saboroso e atrativo, como legumes em conserva, frutas em calda, queijos e pães (Rocha, 2014; BRASIL, 2007).

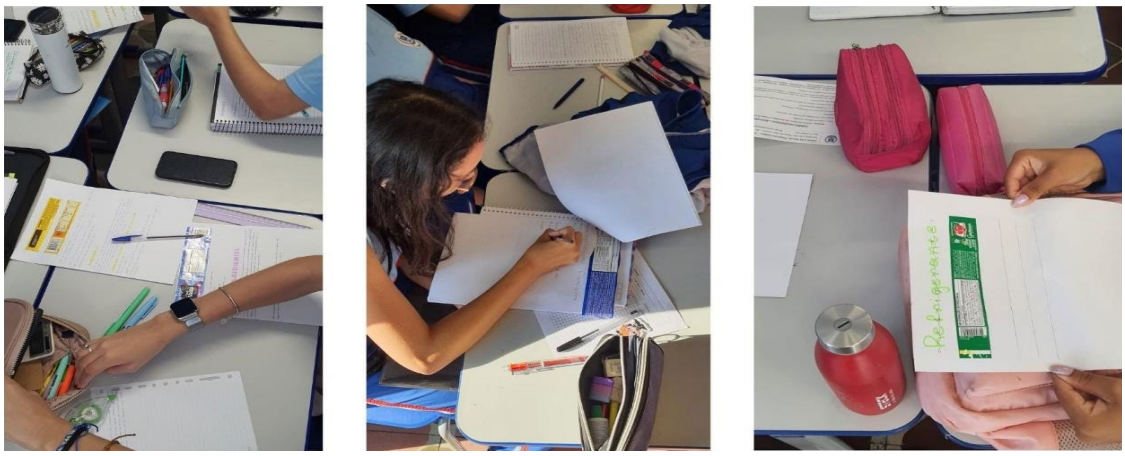
Alimentos ultraprocessados, por sua vez, passam por várias etapas de processamento e contêm numerosos ingredientes (frequentemente cinco ou mais) e aditivos, como agentes de massa, espessantes, emulsificantes, corantes, aromatizantes, realçadores de sabor, gordura vegetal hidrogenada, óleos interesterificados, xarope de frutose e isolados proteicos. Exemplos incluem refrigerantes, biscoitos recheados, sucos de caixinha, presunto cozido e salsichas (Rocha, 2014; BRASIL, 2007).

Segundo Rocha (2014), é recomendável basear a alimentação em alimentos in natura ou minimamente processados, preferencialmente de origem vegetal, por razões biológicas e culturais. Em relação aos óleos, gorduras, sal e açúcar, indica-se o uso em pequenas quantidades para temperar e cozinhar os alimentos.

Estudos científicos têm indicado que, com o aumento do consumo de alimentos processados, mesmo sem a capacidade de medir com precisão a toxicidade gerada, ocorre uma maior ingestão de aditivos químicos. Embora ainda em investigação, já há registros de alergias, câncer e distúrbios no sistema digestivo (BRASIL, 2007).

Em face dos dados obtidos, conclui-se que os alimentos ultraprocessados devem ser evitados por inúmeras razões, tais como a composição nutricional inadequada desses produtos, as características que os ligam ao consumo excessivo de calorias e o impacto que suas formas de produção, distribuição, comercialização e consumo têm sobre a cultura, a vida social e o meio ambiente (ROCHA, 2014). Na foto 1, estão representadas as fotos de alguns estudantes analisando as embalagens.

Foto 1: Estudantes do 2º ano do Ensino Médio analisando rótulos de embalagens.



Fonte: Acervo Pessoal da Escola Estadual Princesa Isabel – Cívico Militar.

2.2. DIVISÃO DA PIRÂMIDE ALIMENTAR

No componente curricular de Biologia, foram estudados os macronutrientes (carboidratos, proteínas, lipídios) e micronutrientes (vitaminas, minerais) presentes nos alimentos e suas funções no organismo. Também foi estudada a composição da pirâmide alimentar. A seguir, apresentamos texto produzido.

A pirâmide alimentar é um guia desenvolvido para orientar e auxiliar as pessoas a planejarem suas refeições de forma adequada, variada e saudável, pois defende a variedade, o equilíbrio e a moderação na alimentação. Publicada em 1999, a pirâmide alimentar foi adaptada para a população brasileira (PHILIPPI, et al., 1999). Após a proposta da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA, 2005), a pirâmide alimentar evoluiu para a versão atual, com valor energético recomendado de 2.000 quilocalorias (kcal) (PHILIPPI, 2013).

No topo da pirâmide, nível 1, estão os alimentos considerados como energéticos extras, representado na Figura 2. Esse nível é composto pelos açúcares e doces e pelos lipídios (óleos e gorduras). Apesar da importância dos lipídios como fontes de energia para o corpo, os alimentos desse grupo devem ser consumidos com moderação, principalmente o grupo dos açúcares e doces, visto serem muito calóricos e possibilitarem, assim, aumentar o risco de obesidade, de doenças cardiovasculares, de diabetes e de outras enfermidades.

Na parte intermediária alta, nível 2, estão os alimentos construtores, que ganham esse nome por desempenhar a função de reparação de estruturas desgastadas e/ou machucadas. São definidos como proteínas fundamentais para o crescimento do organismo, como representado na Figura 2. Neste nível encontram-se tanto os alimentos de proteínas animais (como carne,

ovos, leite e derivados) quanto os de proteínas vegetais (como as leguminosas). É recomendado o consumo de 2 a 3 porções diárias de leite e derivados, e 1 a 2 porções diárias de leguminosas, carnes e ovos.

Na parte intermediária baixa, nível 3, estão os alimentos denominados reguladores, que fornecem vitaminas, minerais e fibras para o corpo, como representada na Figura 3. Neste nível encontra-se o grupo das frutas, verduras e legumes. Recomenda-se o consumo de 3 a 5 porções diárias de frutas e 4 a 5 porções diárias de verduras.

E, por fim, a base da pirâmide alimentar é formada pelo grupo dos energéticos, representado na Figura 2. Os carboidratos são uma fonte de energia para o nosso corpo. Nesse grupo encontram-se os alimentos como pães, massas, cereais, raízes e tubérculos. É recomendável o consumo de 5 a 9 porções diárias.

Figura 1: Fotos de alguns alimentos da composição da pirâmide alimentar

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Segundo Philippi (2013), o planejamento das refeições deve ser distribuído em três refeições principais (café da manhã, almoço e jantar) e em até três lanches intermediários (manhã, tarde e noite). Ao elaborar a refeição principal, pode-se considerar a inclusão de uma preparação básica, como por exemplo, arroz com feijão ou massa (ou outro alimento do grupo do arroz), e, outro alimento do grupo dos feijões (feijão, lentilha, grão-de-bico ou soja).

As preparações básicas são complementadas com acompanhamentos, que devem ser:

- Carne, peixe, frango ou ovos, em suas diferentes formas de preparo (cozido, assado, grelhado, e outras);

- Verduras e/ou legumes cozidos, refogados, grelhados, no vapor, servidos em temperatura quente;
- Verduras e/ou legumes, crus ou cozidos, servidos em temperatura fria.

2.3. MODELAGEM MATEMÁTICA E COMBINAÇÕES DE REFEIÇÕES COM CUSTO MÍNIMO

No componente curricular de Matemática, para montagem do modelo matemático, foram observadas as divisões da pirâmide alimentar e as quantidades mínimas de macronutrientes recomendadas pela nutricionista Bárbara Júnia Patrício Mercini (CRN9: 11534) para pessoas adultas com peso e tamanho médios, conforme apresentado na Tabela 1.

A composição dos alimentos foi obtida através da Tabela Brasileira de Composição de Alimentos (TBCA), desenvolvida pela Universidade de São Paulo (USP) e pelo Food Research Center (FoRC/CEPID/FAPESP) (TABELA BRASILEIRA DE COMPOSIÇÃO DE ALIMENTOS (TBCA), 2023)

Já a pesquisa dos preços dos alimentos foi realizada pelos alunos do 2º ano do ensino médio, referente ao mês de maio, e, ao final, foi calculado o preço médio.

A composição dos alimentos e seu preço médio são apresentados na Tabela 4, em anexo. Os estudantes, juntamente com a professora, modelaram matematicamente o problema da dieta, visando dois vieses: o cálculo de refeições com um custo mínimo e a montagem de refeições onde se minimizassem as calorias. Em ambos os casos, mantiveram-se os parâmetros nutricionais adequados.

Quadro 1: Nutrientes recomendados para a refeição do almoço. Para o cálculo da tabela a seguir, foi considerada uma mulher com peso médio de 57,8 kg e altura média de 1,61 m, e um homem com peso médio de 69,4 kg e altura média de 1,73 m.

Nutrientes Recomendados	Mulheres	Homens
Proteínas	Entre 30 g e 100 g	Entre 36 g e 120 g
Lipídeos	Entre 16,6 g e 55,56 g	Entre 20 g e 66,66 g
Carboidratos	Entre 82,5 g e 275 g	Entre 99 g e 330 g
Sódio	Limite de 720 mg	Limite de 720 mg

Fonte: Dados coletados pelos alunos(2024)

Foto 2: Simulação realizada no excel por alguns alunos do 2º ano do ensino médio.

Fonte: Acervo Pessoal da Escola Estadual Princesa Isabel – Cívico Militar.

O modelo matemático foi obtido utilizando equações lineares, sistemas lineares, inequações lineares e programação linear (por meio do Excel), como representado pela equação 1. Vale ressaltar que vários autores sugerem a aplicação de programação linear no Ensino Médio (MELO; Jorge, 2012; CRÓCOLI; Osmar, 2016).

OTIMIZAR $Z = f(x_1, x_2, x_3, x_4, \dots, x_n)$

SUJEITO À

$$G_1 = (x_1, x_2, x_3, x_4 \dots x_n) > b_1$$
$$G_2 = (x_1, x_2, x_3, x_4 \dots x_n) < b_2$$
$$G_3 = (x_1, x_2, x_3, x_4 \dots x_n) = b_3$$
$$\dots$$
$$G_m = (x_1, x_2, x_3, x_4 \dots x_n) > b_m$$

EM QUE $f(x_1, x_2, x_3, x_4, \dots, x_n) = c_1x_1 + c_2x_2 + c_3x_3 + c_4x_4 + \cdots + c_nx_n$

$G_i(x_1, x_2, x_3, x_4, , . . , x_n) = a_1x_1 + a_2x_2 + a_3x_3 + a_4x_4 + \cdots + a_nx_n,$ para $i = 1, \dots m.$

- n: é o número de variáveis.
- m: é o número de restrições do problema.
- i: é o índice de uma determinada restrições do problema.
- j: é o índice de uma determinada variável ($i = 1, \dots n$). .
- c_i: é o coeficiente (constante) da variável x_i da função objetivo.
- a_{ij}: é o coeficiente (constante) da variável x_j da i-ésima restrições.

A montagem da equação foi realizada de acordo com o planejamento das refeições, seguindo a pirâmide alimentar. No primeiro momento, foram calculadas combinações de refeições, variando alguns parâmetros e com custo mínimo, como exemplificado na equação 2, para mulheres. Foram mantidos os parâmetros nutricionais adequados e garantindo, assim, uma alimentação balanceada e acessível, conforme apresentado na Tabelas 1 e 4 (em anexo). Os cálculos foram feitos usando o solver no excel por alguns alunos das turmas, como pode ser observado na foto 2.

$$z = \frac{6{,}74}{30}x_1 + \frac{9{,}45}{10}x_2 + \frac{2{,}64}{10}x_3 + \cdots + \frac{51{,}96}{10}x_{34}$$

RESTRIÇÕES:

$$32x_{18} + 35{,}7_{x19} + 35{,}9x_{20} + 30{,}8x_{21} + \cdots + 29{,}7x_{26} \geq 30$$

$$30x_1 + 12{,}3x_2 + 29{,}8x_3 + 27{,}3x_4 + 18{,}4x_5 + \cdots + 5{,}43x_{17} \geq 82{,}8\,,$$

$$48x_{18} + 4{,}47_{x19} + \quad 7{,}31x_{20} + \cdots + 50{,}4x_{34} \geq 16{,}6$$

$$1{,}58x_1 + 5x_2 + 0{,}9x_3 + 1{,}26x_4 + 270x_5 + \cdots + 2{,}58x_{34} < 720$$

(2)

Os resultados da primeira etapa da simulação estão apresentados na Tabela 2 e Tabela 3. Foram simuladas quatro refeições para mulheres e quatro para homens, todas baseadas nos nutrientes mínimos recomendados. Conforme observou-se, as refeições chegaram a um preço total de R$ 2,47 para as mulheres e de R$ 3,37 para os homens. Em locais onde é necessário preparar refeições balanceadas para um grande número de pessoas, como asilos, creches, escolas, entre outros, esses cálculos podem representar uma economia significativa.

Tabela 2: Combinações de refeições, variando alguns parâmetros e com custo mínimo, mantendo os parâmetros nutricionais adequados para mulheres.

CARDAPIO ALMOÇO 1 (em gramas)	Composição	CARDAPIO ALMOÇO 2 (em gramas)	Composição
173 g - ARROZ BRANCO COZIDO	Proteína: 30 g	184,1 g - ARROZ BRANCO COZIDO	Proteína: 30 g
100 g -FEIJÃO	Lipídios: 16,6 g	100 g -FEIJÃO	Lipídios: 16,6 g
50 g- ABÓBORA COZIDA	Carboidratos: 82,5 g	50 g- ABÓBORA COZIDA	Carboidratos: 82,5 g
50 g- COUVE COZIDA	Sódio: 219,45 mg	50 g- COUVE COZIDA	Sódio: 219,65 mg
101 g - BIFÉ DE FIGADO	Calorias: 688,7	101 g – BIFE DE FIGADO	Calorias: 674,54
35,85 g - AMENDOIM	Custo: R$ 2,47	1 – COLHER DE AZEITE	Custo: R$ 2,98

CARDAPIO ALMOÇO 3 (em gramas)	Composição	CARDAPIO ALMOÇO 4 (em gramas)	Composição
121,73 g - ARROZ BRANCO COZIDO	Proteína: 30 g	177,7 g - ARROZ BRANCO COZIDO	Proteína: 30 g
42,75 g – MANDIOCA COZIDA	Lipídios: 16,6 g	100 g -FEIJÃO	Lipídios: 16,6 g
100 g -FEIJÃO	Carboidratos: 82,5 g	50 g – TOMATE CRÚ	Carboidratos: 82, 5 g
50 g – COUVE	Sódio: 59,04 mg	50 g- ABÓBORA COZIDA	Sódio: 41,67 mg
50 g – TOMATE CRÚ	Calorias: 650	50 g- COUVE COZIDA	Calorias: 628,8
50 g- ABÓBORA COZIDA	Custo: R$ 3,41	84,03 g – CARNE DE PORCO	Custo: R$ 3,73
93,75 g – PEITO DE FRANGO		1 COLHER DE AZEITE	
50 g - ABACATE		18,57 g – AMENDOIM	
29,14 g – AMENDOIM			

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Em seguida, grupos formados por três alunos cada modelaram equações com base na escolha dos alimentos da Tabela 4 (em anexo). Foram seguidas as recomendações da pirâmide alimentar para calcular combinações de refeições que minimizassem as calorias, mantendo os parâmetros nutricionais adequados, na equação 3 é exemplificado esse modelo matemático.

Tabela 3: Combinações de refeições, variando alguns parâmetros e com custo mínimo, mantendo os parâmetros nutricionais adequados para homens.

CARDAPIO ALMOÇO 1 (em gramas)	Composição	CARDAPIO ALMOÇO 2 (em gramas)	Composição
216 g - ARROZ BRANCO COZIDO	Proteína: 36 g	227,7 g - ARROZ BRANCO COZIDO	Proteína: 36 g
100 g -FEIJÃO	Lipídios: 20 g	100 g -FEIJÃO	Lipídios: 20 g
50 g- ABÓBORA COZIDA	Carboidratos: 99 g	50 g- ABÓBORA COZIDA	Carboidratos: 99 g
50 g- COUVE COZIDA	Sódio: 270, 85 mg	50 g- COUVE COZIDA	Sódio: 264, 32 mg
121 g - BIFÉ DE FIGADO	Calorias: 810,39	50 g – TOMATE CRÚ	Calorias: 812,35
98,5 g - ABACATE	Custo: R$ 3,37	121 g- BIFÉ DE FIGADO	Custo: R$ 3,62

CARDAPIO ALMOÇO 3 (em gramas)	Composição	CARDAPIO ALMOÇO 4(em gramas)	Composição
214, 47g - ARROZ BRANCO COZIDO	Proteína: 36 g	207 g - ARROZ BRANCO COZIDO	Proteína: 36 g
100 g -FEIJÃO	Lipídios: 20 g	100 g -FEIJÃO	Lipídios: 20 g
50 g- ABÓBORA COZIDA	Carboidratos: 99 g	50 g- ABÓBORA COZIDA	Carboidratos: 99 g
50 g- COUVE COZIDA	Sódio: 69, 78 mg	50 g- COUVE COZIDA	Sódio: 74,49 mg
50 g – TOMATE CRÚ	Calorias: 785,54	50 g – TOMATE CRÚ	Calorias: 750
112,5 g - PEITO DE FRANGO (GRELHADO)	Custo: R$ 3,93	112,5 g - BIFÉ DE FRANGO (GRELHADO)	Custo: R$ 4,24
53,46 g ABACATE		142 g ABACATE	
30 g - AMENDOIM		18 g AMENDOIM	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os cálculos foram feitos usando o solver no excel. A exemplificação de um resultado dessas combinações está representada nas Tabelas 5, juntamente com a montagem das equações. Para a composição do prato foram escolhidos os seguintes alimentos x_1- arroz, x_2- batata, x_9 - feijão, x_{14}- tomate, x_{13} -cenoura, x_{18} – peito de frango, x_{27}- azeite, x_{28}- abacate. O modelo matemático é representado pela equação 3. Esse cálculo é especialmente interessante para pessoas que desejam se alimentar de forma saudável, escolhendo alimentos em combinações que resultem em pratos com o menor número de calorias possível. O resultado consiste em 150 gramas de arroz cozido, 200 gramas de batata cozida, 20 gramas de feijão, 50 gramas de tomate, 20 gramas de cenoura, 94 gramas de peito de frango, uma colher de azeite e 101 gramas de abacate. Fornecendo, assim, 30 gramas de proteína, 82,5 gramas de carboidratos, 16,6 gramas de lipídios, 70,3 miligramas de sódio, 621 calorias e custando R$5,53.

Min Z= $131x_1 + 52x_2 + 71x_9 + 17x_{13} + 18x_{14} + 150x_{18} + 72x_{27} + 76x_{28}$

RESTRIÇÕES:

$$32x_{18} \geq 30$$

$$30x_1 + +12{,}3x_2 + 15{,}3x_9 + 3{,}82x_{14} + 4{,}13x_{13} + 5{,}84x_{28} \geq 82{,}8$$

$$8x_{27} + 6{,}21x_{28} + 43{,}9x_{30} + 2{,}48x_{18} \geq 16{,}6$$

$$1{,}58x_1 + 5x_2 + 1{,}9x_9 + 5{,}13x_{13} + 3{,}13x_{14} + 50{,}2x_{18} + 7x_{28} < 720$$

(3)

2.4. ATIVIDADE FÍSICA, SAÚDE E A IMPORTÂNCIA DA MÉTRICA DA MÉTRICA DO ÍNDICE DE MASSA CORPORAL (IMC)

No componente curricular de Educação Física, durante as aulas, foram abordados temas como:

- avaliação das necessidades energéticas e nutricionais em função dos diferentes tipos de atividade física (balanço energético);
- conceitos básicos sobre valores calóricos para ganho, perda e manutenção do peso corporal;
- além da importância da ingestão e do gasto calórico para o desempenho físico (estético) e a recuperação muscular (hipertrofia muscular).

O professor também apresentou o cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC), uma medida essencial para o monitoramento da saúde física.

Com base nesses estudos, os estudantes elaboraram o seguinte texto: O Índice de Massa Corporal (IMC) é uma medida simples e amplamente utilizada para categorizar indivíduos de acordo com a relação entre peso e altura. O cálculo é feito dividindo-se o peso (em quilogramas) pela altura (em metros) ao quadrado. Embora o IMC não faça distinção entre massa muscular e massa gordurosa, ele é uma ferramenta útil para monitorar tendências de peso em populações e identificar indivíduos em risco de desenvolver problemas de saúde relacionados ao peso. Manter um IMC dentro da faixa considerada saudável (18,5 a 24,9) está associado a um menor risco de doenças crônicas. Portanto, o monitoramento regular do IMC pode auxiliar na detecção precoce de alterações que possam indicar um risco aumentado de condições como dislipidemias e hipertensão (MCARDLE, 2019).

2.5. METABOLISMO BASAL APLICADO A EQUAÇÃO DE QUANTIDADE DE CALOR

Por fim, ainda no componente curricular de Física, foram estudados os conceitos de taxa de metabolismo basal e como identificar, a partir do valor do metabolismo basal pessoal, a quantidade de calorias a ser consumida, de acordo com objetivos específicos. A seguir uma breve explicação.

O calor específico é uma grandeza que mede quantitativamente a quantidade de energia necessária para que um determinado corpo varie sua temperatura. Essa definição implica duas consequências: a primeira é que um corpo pode armazenar ou liberar energia, especificamente calor (definido como energia em transição); a segunda é que, dependendo da massa do corpo, a variação de sua temperatura pode requerer uma maior quantidade de absorção ou liberação de energia (HEWITT, 2022).

O calor específico pode ser calculado através da equação:

$$Q = mcdT$$

Onde $dt = Tf - Ti$, c é o coeficiente de calor do material e Q representa a quantidade de energia liberada ou armazenada pelo corpo. Com base nessa teoria e em diversos experimentos, podemos verificar o comportamento dessa equação. Não necessariamente precisamos de instrumentos de alta precisão para observar tal comportamento. Basta pegar dois corpos de materiais diferentes, com aproximadamente a mesma massa, colocá-los diante de uma fonte de calor e verificar qual deles atinge uma determinada temperatura primeiro (HEWITT, 2022).

Essa importante ferramenta matemática tem aplicações em várias áreas, como na engenharia, na indústria, em laboratórios de tecnologia, entre outros. Uma das principais aplicações é na área de engenharia de alimentos e nutrição (DIOGENES; SANTOS, 2017).

Todo alimento que ingerimos fornece energia para o nosso corpo. Essa energia pode ser transformada e utilizada de várias formas. Necessariamente, o alimento armazena uma quantidade de calor, especialmente quando é preparado, seja aquecido ou resfriado. De qualquer maneira, esse alimento nos fornece energia; alguns alimentos fornecem mais, outros menos.

A partir da premissa de que os alimentos possuem energia armazenada, podemos considerar outra variável: a quantidade de energia que um ser humano gasta durante um dia. Essa variável é chamada de metabolismo basal (MB). Não existe uma taxa ideal de MB, pois cada indivíduo tem suas particularidades. Os parâmetros e variáveis envolvidos no cálculo do MB podem variar de pessoa para pessoa, e por isso, não há uma medida ideal. O cálculo do MB pode ser expresso pelas seguintes fórmulas:

TMB (homens) = 88,362 + (13,397 x peso em kg) + (4,799 x altura em cm) - (5,677 x idade em anos)

TMB (mulheres) = 447,593 + (9,247 x peso em kg) + (3,098 x altura em cm) - (4,330 x idade em anos)

Podemos relacionar a quantidade de energia que um alimento contém com a taxa metabólica de um indivíduo. Se uma determinada quantidade de alimento fornece 300 kcal e o indivíduo tem um MB de 1,3 kcal, ele ainda precisará ingerir 1 kcal adicional durante o período de 24 horas para realizar suas tarefas diárias que exigem gasto de energia. Com base nesse raciocínio, um profissional qualificado, como um nutricionista ou nutrólogo, pode elaborar uma dieta alimentar de acordo com os objetivos de um indivíduo.

Por exemplo, se um indivíduo deseja ganhar massa corporal, deve seguir uma dieta baseada em superávit calórico, ou seja, ingerir mais energia do que gasta diariamente. Da mesma forma, se o objetivo for perder massa corporal, ele deve seguir uma dieta de déficit calórico, consumindo alimentos que forneçam menos energia do que o seu MB.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A culminância do projeto foi apresentada na feira de cultura, realizada no dia 10 de agosto de 2024, na Escola Estadual Princesa Isabel - Cívico Militar. As turmas foram divididas em grupos, sendo cada grupo responsável pela apresentação de um tópico. Os estudantes apresentaram as análises dos aditivos das embalagens, explicaram sobre os alimentos ultraprocessados e seus malefícios, abordaram a pirâmide alimentar e a modelagem matemática utilizada, e mostraram os resultados das refeições montadas. Além disso, destacaram a importância da atividade física para a saúde e calcularam o IMC dos participantes da feira. Por fim, durante o evento, os grupos calcularam as refeições com o objetivo de minimizar calorias, conforme a escolha de cada pessoa.

Esse projeto interdisciplinar, ao conectar diversos componentes curriculares, trouxe inúmeros benefícios acadêmicos. Aplicando conceitos matemáticos em um contexto prático e relevante, os alunos não apenas aprimoraram suas habilidades analíticas e de resolução de problemas, mas também desenvolveram uma compreensão mais profunda sobre a importância de uma nutrição equilibrada e suas implicações no cotidiano.

Ao final, acredita-se que os alunos tenham compreendido a importância da integração de diferentes disciplinas na abordagem de problemas complexos, desenvolvido habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, além de terem adquirido conhecimentos práticos sobre nutrição, atividade física e saúde.

REFERÊNCIAS

BATISTA, I. L.; LAVAQUI, V. A. A interdisciplinaridade e o trabalho com projetos no ensino de ciências e de matemática na escola média. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004. p. 3766-3780.

BRANCO, Emerson Pereira; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC e reforma do ensino médio: implicações no ensino de ciências e na formação do professor. ***Revista Insignare Scientia-RIS***, v. 4, n. 3, p. 58-77, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Módulo 11: alimentação saudável e sustentável. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

CRÓCOLI, Osmar. Programação linear: uma abordagem para o ensino médio. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2016.

DA COSTA, Washington Luiz; DE FREITAS ZOMPERO, Andreia. A iniciação científica no Brasil e sua propagação no ensino médio. ***Revista de Ensino de Ciências e Matemática***, v. 8, n. 1, p. 14-25, 2017.

DE LOURDES BATISTA, Irinéa; LAVAQUI, Vanderlei; SALVI, Rosana Figueiredo. Interdisciplinaridade escolar no ensino médio por meio de trabalho com projetos pedagógicos. ***Investigações em Ensino de Ciências***, v. 13, n. 2, p. 209-239, 2008.

DIOGENES, Luciana Claudia Martins Ferreira; SANTOS, J. de S. S. Propriedade térmica de calor específico medida em iogurtes comerciais. ***Exatas Online***, p. 44-50, nov. 2017.

FOUREZ, G. Scientific and technological literacy as a social studies of science. ***Social Studies of Science***, v. 27, n. 6, p. 903-936, 1997. Disponível em: http://sss.sagepub.com/content/27/6/903. Acesso em: 13 de maio de 2024.

GOMES, Helen Mara dos Santos. Pirâmide de alimentos: guia para alimentação saudável. *Boletim Técnico* IFTM, p. 10-15, 2016.

HEWITT, Paul G. Física conceitual. 13. ed. Porto Alegre: Bookman, 2022.

LAVAQUI, Vanderlei; BATISTA, Irinéa de Lourdes. Interdisciplinaridade em ensino de ciências e de matemática no ensino médio. ***Ciência & Educação*** (Bauru), v. 13, p. 399-420, 2007.

MCARDLE, William D. Fisiologia do exercício: nutrição, energia e desempenho humano. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019. 1059 p.

MELO, Jorge Nazareno Batista. Uma proposta de ensino e aprendizagem de programação linear no ensino médio. 2012.

PHILIPPI, S. T., et al. Pirâmide alimentar adaptada: guia para escolha dos alimentos. *Revista de Nutrição*, v. 12, p. 65-80, 1999.

PHILIPPI, S. T. Redesenho da pirâmide alimentar brasileira para uma alimentação saudável, 2013.

ROCHA, Mônica. Guia Alimentar para a População Brasileira. 2014.

Tabela Brasileira de Composição de Alimentos (TBCA). Universidade de São Paulo (USP). Food Research Center (FoRC). Versão 7.2. São Paulo, 2023. Disponível em: http://www.fcf.usp.br/tbca. Acesso em: 2024.

ZANCAN, Glaci T. Educação científica: uma prioridade nacional. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, p. 3-7, 2000.

APÊNDICE I – TABELA DA COMPOSIÇÃO DOS ALIMENTOS

Tabela 4: A composição dos alimentos pesquisada pelos estudantes na Tabela Brasileira de Composição de Alimentos (TBCA), desenvolvida pela Universidade de São Paulo (USP) e pelo Food Research Center (FoRC/CEPID/FAPESP). O preço médio dos alimentos foi realizado baseado na pesquisa dos estudantes.

		Preço médio (em kg)	Calorias (100g)	Carboidratos (100g)	Lipídeos (100g)	Proteínas (100g)	Sódio (100g)
x_1	ARROZ BRANCO COZIDO-	R$ 6,74	131	30	0,41 g	2,4	1,58
x_2	BATATA COZIDA	R$ 9,45	52	12,3	0,1g	1,33	5
x_3	MANDIOCA COZIDA	R$ 2,64	120	29,8	0,24	0,64	0,9
x_4	MACARRÃO COZIDO	R$ 8,54	125	27,3	0,57	3,5	1,26
x_5	MILHO VERDE EM ESPIGA	R$ 7,14	97	18,4	2	3,4	270
x_6	BATATA DOCE COZIDA	R$ 3,49	92	23,1	0,18	0,85	3,39
x_7	Grão-de-bico COZIDO	R$ 16,13	115	20,8	1,86	7,53	8,42
x_8	ERVILHA SECA COZIDA	R$ 16,73	91	17,6	0,58	7,5	3,59
x_9	FEIJÃO CARIOCA COZIDO	R$ 6,84	71	15,3	0,54	4,77	1,9
x_{10}	LENTILHA COZIDA	R$ 17,17	99	19,6	0,46	7,3	1,39
x_{11}	BRÓCOLIS COZIDO	R$ 18,99	27	4,44	0,54	2,71	2,38
x_{12}	ABOBRINHA COZIDA	R$ 12,30	14	2,82	0,23	0,99	0,79
x_{13}	CENOURA	R$ 6,74	17	4,13	0,2	0,54	5,13
x_{14}	TOMATE CRU	R$ 4,97	18	3,82	0,17	1,04	3,13
x_{15}	BETERRABA COZIDA	R$ 11,49	27	6,29	0,09	1,23	19,9
x_{16}	ABÓBORA COZIDA	R$ 3,97	50	10,8	0,73	1,44	1,45
x_{17}	COUVE COZIDA	R$ 3,29	27	5,43	0,26	1,98	3,97
x_{18}	PEITO DE FRANGO (GRELHADO)	R$ 17,24	150	0 g	2,48	32	50,2
x_{19}	BIFE GRELHADO (CONTRAFILÉ)	R$ 40,45	183	0	4,47	35,7	236
x_{20}	(PATINHO- grelhada)	R$ 34,49	211	0,33	7,31	35,9	60,3

		Preço médio (em kg)	Calorias (100g)	Carboidratos (100g)	Lipídeos (100g)	Proteínas (100g)	Sódio (100g)
x_{21}	CARNE COZIDA (MUSCULO)	R$ 23,49	183	0 g	6,6	30,8	61,8
x_{22}	OVOS COZIDO- UNIDADE	R$ 0,57	62	0,69	4,35	5,2	64
x_{23}	PEIXE (MERLUZA)- ASSADO	R$ 29,90	117	0,51	0,92	26,6	119
x_{24}	PEIXE (Filé de tilápia)	R$ 42,48	108	0 g	2,07	22,2	240
x_{25}	CARNE DE PORCO (Lombo assado)	R$ 17,89	200	0 g	6,4	35,7	38,9
x_{26}	FÍGADO	9,78	141	1	2,8	29,7	210
x_{27}	AZEITE DE OLIVA - 500 ML	R$ 43,49	72	0 g	8	0	0
x_{28}	ABACATE	R$ 4,69	76	5,84	6,21	1,15	7
x_{29}	CASTANHA DO PARÁ	R$ 89,49	674	15,1	63,5	14,5	0,4
x_{30}	CASTANHA DE CAJU	R$ 86,81	582	30,2	43,9	18,2	12
x_{31}	NOZES	82,68	649	18,4	59,4	14	4,57
x_{32}	SEMENTE DE LINHAÇA	27,45	453	43,3	32,3	14,1	8,67
x_{33}	AMENDOIM	R$ 13,97	589	20,7	46,3	25,4	0
x_{34}	SEMENTE DE GERGELIM	51,96	601	21,6	50,4	21,2	2,58

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A PESQUISA AMBIENTAL ACADÊMICA BRASILEIRA COMO O CAMINHO PARA A VERDADEIRA SUSTENTABILIDADE

BRAZILIAN ACADEMIC ENVIRONMENTAL RESEARCH AS THE PATH TO TRUE SUSTAINABILITY

Danila Daniel da Rocha Reis[1]

Devanir Caetano Marques Filho[2]

Ângela Aparecida Salgado Silva[3]

RESUMO

A pesquisa científica brasileira na área de meio ambiente e sustentabilidade é reconhecida por sua alta qualidade e rigor metodológico, produzindo dados e compreensões valiosas que deveriam formar políticas públicas mais eficazes. No entanto, o trabalho científico brasileiro não tem impedido os problemas ambientais no país. O Brasil tem sofrido com o desmatamento, desastres ambientais e mudanças climáticas. O presente artigo aborda a persistente degradação ambiental no país apesar do substancial suporte da pesquisa científica. O objetivo deste trabalho é defender a relevância contínua da pesquisa científica brasileira como base primária para soluções sustentáveis. Parte-se da hipótese que a influência de interesses econômicos e políticos distorcem a aplicação de descobertas científicas em políticas públicas ambientais, dificultando o avanço em direção ao desenvolvimento sustentável. Utiliza-se da metodologia dedutiva, de pesquisa bibliográfico-descritiva para contribuir aos estudos presentes neste artigo. A justificativa do trabalho reside na necessidade de compreender a continuidade da degradação ambiental em larga escala, mesmo com a produção científica crescente, para informar decisões políticas e estratégias que promovam um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

Palavras-chave: Sustentabilidade. Políticas Públicas. Meio Ambiente. Educação Ambiental.

1. Mestranda em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, na Escola Superior de Ensino Dom Helder Câmara (BH). Pós-graduada em Análises Clínicas. Bacharela e licenciada em Ciências Biológicas. Professora do Estado de Minas Gerais. E-mail: danilarocha7@gmail.com.

2. Pós-Graduando em Smart Factory, na Escola Faculdade SENAI SP. Engenheiro de Controle e Automação. Analista de Tecnologia III do Sistema FIEMG. Coordenador da equipe SENAI Centro 4.0 em Automação e Integração de Sistemas para Projetos da Indústria 4.0. E-mail: Devanir.automacao@gmail.com.

3. Mestranda em Direito Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, na Escola Superior de Ensino Dom Helder Câmara (BH). Pós-Graduada em Ensino de Química. Licenciada em Química. E-mail: angela.salgado@educacao.mg.gov.br.

ABSTRACT

Brazilian scientific research in the field of environment and sustainability is recognized for its high quality and methodological rigor, producing valuable data and insights that should inform more effective public policies. However, Brazilian scientific work has not prevented environmental problems in the country. Brazil has been suffering from deforestation, environmental disasters, and climate change. This article addresses the persistent environmental degradation in the country despite substantial support from scientific research. The objective of this work is to defend the ongoing relevance of Brazilian scientific research as a primary basis for sustainable solutions. The hypothesis is that the influence of economic and political interests distorts the application of scientific findings in environmental public policies, hindering progress towards sustainable development. A deductive methodology and bibliographic-descriptive research are used to contribute to the studies presented in this article. The justification for this work lies in the need to understand the continuation of large-scale environmental degradation, even with the growing scientific output, to inform political decisions and strategies that promote truly sustainable development.

Keywords: Sustainability. Public Policies. Histolytic Perspective. Environment Environmental Education.

INTRODUÇÃO

A questão ambiental é amplamente discutida atualmente, focando na proteção do meio ambiente e práticas sustentáveis. Este interesse crescente se iniciou na segunda metade do século XX, marcando a crescente a consciência global sobre o tema.

Na primeira metade do século, a industrialização e o crescimento econômico eram prioritários, com a crença de que a natureza poderia regenerar-se dos impactos humanos. Este pensamento levou à exploração desenfreada dos recursos naturais sem considerar as consequências ambientais a longo prazo.

Com o tempo, eventos e descobertas mostraram os impactos negativos das atividades humanas, mudando a relação entre sociedade e meio ambiente. O desenvolvimento industrial pós-Segunda Guerra Mundial trouxe progresso econômico, mas também poluição e degradação ambiental. Desastres como Chernobyl (1986) e Exxon Valdez (1989) alertaram sobre os riscos das atividades industriais. Conferências internacionais, como Estocolmo (1972) e Rio de Janeiro (1992), aumentaram a conscientização global.

No Brasil, a Política Nacional do Meio Ambiente de 1981 e a Constituição Federal de 1988 promoveram a proteção ambiental, tornando o tema cada vez mais relevante no meio popular e acadêmico.

No meio acadêmico, o tema ambiental foi sistematicamente incorporado nos currículos escolares e universitários. Nos anos 90, surgiram programas e projetos educativos focados na sustentabilidade. Na década de 2000, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incluíram a educação ambiental como tema transversal. A partir de 2010, a abordagem passou de uma educação ambiental conservacionista para uma crítica, incluindo aspectos sociais, econômicos e políticos. A sustentabilidade passou a ser vista de forma integrada, e houve um crescimento de projetos em escolas e universidades, como hortas comunitárias, programas de reciclagem e pesquisas científicas focadas em sustentabilidade.

Embora haja avanços na conscientização ambiental global, nacional e um aumento na produção científica brasileira focada no meio ambiente e no desenvolvimento sustentável, o Brasil enfrenta desafios ambientais significativos. O desmatamento na Amazônia persiste como um grave problema, com taxas alarmantes de destruição devido à expansão agrícola, mineração e extração de madeira, ameaçando a biodiversidade e exacerbando as mudanças climáticas globais. A poluição dos recursos hídricos é crescente, com rios e reservatórios impactados pelo despejo inadequado de resíduos industriais, agrícolas e urbanos, afetando a qualidade da água e a saúde pública. A falta de saneamento básico em várias regiões agrava essa situação, enquanto a urbanização descontrolada nas grandes cidades contribui para altos níveis de poluição do ar, colocando em risco a saúde de seus habitantes devido à concentração de veículos e indústrias. Os efeitos da mineração e desastres relacionados a ela também assombram a população brasileira, que também tem se preocupado cada vez mais com os efeitos das mudanças climáticas em seu território.

E por que o esforço e todo o trabalho científico dos brasileiros não está sendo capaz de resolver a questão ambiental no Brasil? Por que continuar desenvolvendo pesquisa sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável se o resultado não está sendo convertido em políticas públicas capazes de resolver a questão ambiental? A pesquisa científica brasileira tem influenciado a implementação de políticas públicas ambientais no Brasil? A pesquisa científica tem impactado o desenvolvimento sustentável e a justiça ambiental?

Esta pesquisa trabalha com a hipótese que a influência de interesses econômicos e políticos pode estar distorcendo a aplicação das descobertas científicas cruciais para a formulação de políticas públicas ambientais. Sendo que as pressões de setores industriais, agrícolas, políticos, e a influência da globalização econômica, estão comprometendo a implementação de políticas sustentáveis. Dificultando o avanço do país em direção a um desenvolvimento verdadeiramente sustentável, mesmo quando essas políticas são embasadas por pesquisa científica.

O objetivo deste artigo é defender a relevância contínua da pesquisa científica brasileira considerando que o conhecimento científico é base primária para a construção de soluções efetivas e sustentáveis para o país.

Justifica-se esta pesquisa na necessidade de compreender por que a degradação ambiental continua em larga escala no Brasil mesmo suporte substantivo da pesquisa científica. Essa análise crítica é fundamental para decisões políticas mais informadas e estratégias que possam promover um desenvolvimento sustentável genuíno, mitigando os impactos negativos no meio ambiente e na sociedade brasileira. Para tanto, utiliza-se o raciocínio da metodologia dedutiva, de pesquisa bibliográfico-descritiva para contribuir aos estudos presentes neste artigo.

UM BREVE HISTÓRICO DOS DESAFIOS E RESPOSTAS ÀS CRISES AMBIENTAIS

Ao longo do século XX vários eventos e descobertas destacaram os impactos adversos das atividades humanas sobre o planeta, levando a uma mudança de paradigma em que se refere à relação entre sociedade e meio ambiente.

O rápido desenvolvimento industrial pós-Segunda Guerra Mundial resultou em um notável crescimento econômico em muitas partes do mundo. Contudo, esse avanço veio acompanhado por uma explosão de poluição atmosférica, contaminação da água e degradação do solo, tornando evidente a urgência em adotar medidas para proteger o meio ambiente.

Em dezembro de 1952 uma nuvem smog cobriu Londres, resultando num número de mortos e morbilidade sem precedentes. Este episódio foi o grande impulsionador da regulamentação devido ao seu impacto na perceção pública, autoridades e comunicação social. Historicamente é um dos episódios mais importantes de poluição do ar à escala mundial (Neto, 2016).

Gotardi (2012) relata o que aconteceu anos depois no Japão. O país vivenciava a consequência da contaminação feita pela indústria Chisso Corporation, conhecida como o "O mal de Minamata". A contaminação aconteceu em 1932, quando a empresa estocou resíduos industriais na Baía de Minamata, dentre esses resíduos o mercúrio, contaminando peixes e frutos do mar. O resultado apareceu vinte anos depois, matando muitos peixes, dezenas de pessoas e deixando milhares de pessoas contaminadas, além das consequências físicas terríveis, a doença é transmitida geneticamente, acarretando o nascimento de crianças com deformações.

Esses eventos levaram o Clube de Roma, uma espécie de Davos de hoje, a encomenda do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) um estudo sobre os potenciais impactos do estágio de desenvolvimento econômico e tecnológico à época. O Relatório Meadows, também conhecido por "Os Limites do Crescimento" indicou os limites físicos do Planeta para o crescimento econômico e seus efeitos colaterais, deixando claro que o modelo consumista da sociedade seria insustentável.

Segundo Gursky *et. al* (2012) "decorrente dessa evolução científica e do aumento da preocupação, em 1972 a ONU (Organização das Nações Unidas) elaborou a Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, conhecida como Conferência de Estocolmo".

Em 1983, diante do agravamento da exploração econômica dos recursos naturais, a ONU instituiu a chamada Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a qual ficou conhecida como Comissão Brundtland por ter sido presidida pela primeira-ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland. Resultante do trabalho desta Comissão foi, em 1987, apresentado um relatório intitulado como Nosso Futuro Comum e conhecido como Relatório Brundtland. A principal conclusão deste estudo foi que o crescimento econômico deveria obrigatoriamente estar alinhado com a proteção ambiental e a equidade social, porém, com um tom bem mais diplomático do que os documentos produzidos anteriormente (Leff, 2009, p. 19).

Desastres ambientais de grande escala, como vazamentos de produtos químicos tóxicos, acidentes nucleares e derramamentos de petróleo como por exemplo, o desastre de Chernobyl em 1986 e o vazamento de petróleo Exxon Valdez em 1989, serviram como alertas para os riscos significativos associados às atividades industriais e energéticas.

O Protocolo de Montreal, adotado em 1987, foi um acordo internacional criado para proteger a camada de ozônio. Ele estabeleceu a eliminação gradual de substâncias que destroem o ozônio, como os clorofluorocarbonetos (CFCs). A Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar (UNCLOS), adotada em 1982, é o principal instrumento internacional que define os direitos e deveres dos Estados em relação aos oceanos, incluindo a proteção do meio ambiente marinho.

As conferências internacionais sobre o meio ambiente, como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo (1972) e a Cúpula da Terra no Rio de Janeiro (1992), contribuíram para aumentar a conscientização global sobre questões ambientais e proporcionaram a gênese das políticas públicas ambientais.

> Da Conferência de Estocolmo, que contou com a participação de 113 países e 250 organizações não-governamentais (ONGs), além de organismos da ONU, resultaram a Declaração das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (ou Declaração de Estocolmo), um Plano de Ação para o Meio Ambiente, contendo 109 recomendações relativas à avaliação do meio ambiente mundial (Earthwatch), à gestão do meio ambiente e a medidas de apoio como informação, educação ambiental e formação de recursos humanos, e, por fim, a criação do Programa das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (PNUMA), órgão subsidiário da Assembleia Geral da ONU. (Baptista; Oliveira, 2002, p.9).

Baptista e Oliveira (2002) destacam também que a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992, a Rio 92, resultou na criação da Comissão para o Desenvolvimento Sustentável, encarregada de supervisionar a implementação da Agenda 21 e

os princípios da Declaração do Rio de Janeiro. Durante o evento, foram adotadas duas importantes convenções multilaterais, incluindo a Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, que estabeleceu diretrizes para a redução das emissões de gases de efeito estufa e medidas para facilitar a transferência de tecnologia e recursos financeiros dos países desenvolvidos para os em desenvolvimento. Também foi um tratado internacional surgido na Rio 92, a Convenção sobre a Biodiversidade Biológica que visa conservar a diversidade biológica, promover o uso sustentável dos recursos biológicos e garantir a justa repartição dos benefícios derivados da utilização dos recursos genéticos.

Esses eventos foram fundamentais para estabelecer agendas internacionais e políticas públicas voltadas para a proteção do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. À medida que avançava o século XX, a comunidade científica começou a alertar sobre os perigos das mudanças climáticas causadas pelas atividades humanas.

Posteriormente o Protocolo de Kyoto, adotado em 1997, estabeleceu metas obrigatórias de redução de emissões de gases de efeito estufa para os países industrializados, sendo o primeiro acordo legalmente vinculativo para a redução das emissões. O Acordo de Paris, assinado em 2015 durante a Conferência das Partes (COP 21), é um pacto global que visa limitar o aquecimento global a menos de 2°C em relação aos níveis pré-industriais, com esforços para limitar o aumento da temperatura a 1,5°C. Os países signatários estabelecem metas nacionais de redução de emissões conhecidas como Contribuições Nacionalmente Determinadas (NDCs).

Embora o Brasil tenha sediado um dos mais importantes eventos do meio ambiente, a ECO 92 (Rio 92), o compromisso com a preservação da natureza e com a adoção efetiva de uma política de desenvolvimento calcada na "sustentabilidade" já vinha se delineando desde a Conferência de Estocolmo, em 1972, que teve como um dos pontos fortes a recomendação para os países membros implantarem políticas ambientais no nível nacional.

No ano seguinte à realização da Conferência de Estocolmo, o governo brasileiro instituiu a Secretaria do Meio Ambiente (Sema), no âmbito do Ministério do Interior, com a função exclusiva de zelar pela conservação do meio ambiente e atuar na correção das agressões ambientais existentes, além de elaborar normas e padrões compatíveis com a preservação ambiental (Baptista; Oliveira, 2002, p. 18). Mas foi a lei 6.938/81 que marcou o início do desenvolvimento de políticas que introduziram assuntos como licenciamento ambiental, seguida pela Constituição Federal de 1988 que elevou o assunto meio ambiente ao nível constitucional (Boratto, 2011).

No Brasil se estabeleceu a partir da Política Nacional do Meio Ambiente de 1981, sendo posteriormente fortalecida pela Constituição de 1988 (Sánchez, 2008).

A Lei 6.938/81, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), estabelece uma série de instrumentos para promover a proteção, conservação e recuperação do meio ambiente.

Esses instrumentos são essenciais para garantir a implementação efetiva da política ambiental e abordar os desafios ambientais de forma abrangente e sustentável.

Embora as políticas ambientais surgiram de forma global, inclusive no Brasil que tem uma forte Constituição em relação às questões ambientais, o capitalismo desenfreado, como única forma de ascensão econômica, está impregnado na política e na economia atualmente, dificultando a proteção ambiental de forma efetiva no país.

A ECONOMIA BRASILEIRA, O EXTRATIVISMO E A PESQUISA CIENTÍFICA

A economia brasileira tem uma significativa dependência do extrativismo, abrangendo a exploração de recursos minerais, florestais, pesqueiros e agrícolas. O setor extrativo é responsável por uma parcela considerável do PIB, sendo fundamental para as exportações e geração de empregos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, a mineração e a exploração de petróleo e gás representaram 4% do PIB brasileiro (IBGE, 2021). O Brasil é um dos maiores produtores mundiais de minério de ferro, nióbio, ouro e petróleo, com a mineração sendo uma das principais fontes de receita de exportação.

No entanto, a economia baseada no extrativismo apresenta desafios significativos. Estudos indicam que a exploração excessiva de recursos naturais pode levar à degradação ambiental, como desmatamento, perda de biodiversidade e poluição de rios e solos (Barbosa, 2019). Existem preocupações sobre a volatilidade dos preços das commodities, que pode causar instabilidade econômica (Medeiros, 2020). A dependência do extrativismo também pode gerar conflitos com comunidades locais e povos indígenas, afetando negativamente seus modos de vida (Santos, 2018).

O desastre de Brumadinho, ocorrido em 25 de janeiro de 2019, foi um dos maiores desastres ambientais do Brasil, causado pelo setor de mineração, teve implicações profundas tanto para a sociedade quanto para o meio ambiente. A barragem de rejeitos da Mina Córrego do Feijão, operada pela Vale S.A., rompeu-se, liberando cerca de 12 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração. Esse evento resultou na morte de 270 pessoas e causou a destruição de comunidades locais, além de graves impactos ambientais. Segundo um estudo publicado por Carmo *et al* (2019) na *Science of The Total Environment*, os rejeitos desse desastre se espalharam ao longo de 314 km de rios, afetando a qualidade da água, a fauna aquática e os ecossistemas ripários. Outro estudo, publicado na *Environmental Pollution*, destacou que a contaminação do solo e da água com metais pesados representa um risco significativo para a saúde humana e para a biodiversidade (Hatje *et al*., 2020).

Outro desastre importante envolvendo o setor de mineração foi o de Bento Rodrigues, ocorrido em 5 de novembro de 2015. Considerado um dos maiores desastres ambientais do Brasil. A barragem de Fundão, operada pela Samarco Mineração S.A., controlada pela Vale S.A. e BHP Billiton, rompeu-se, liberando cerca de 43,7 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração. Esse evento resultou em 19 mortes, destruição de vilarejos e impactos ambientais devastadores ao longo do Rio Doce.

De acordo com um estudo publicado na *Science of The Total Environment*, os rejeitos se espalharam por mais de 650 km, chegando ao Oceano Atlântico, e causaram a degradação de ecossistemas aquáticos e terrestres. A qualidade da água foi severamente comprometida, afetando a fauna e flora locais, além de prejudicar o abastecimento de água para milhares de pessoas (Fernandes ***et al***., 2016).

Outro estudo na *Environmental Pollution* destacou a contaminação de solos e sedimentos com metais pesados, como arsênio, chumbo e mercúrio, representando riscos significativos para a saúde humana e para a biodiversidade. A recuperação desses ecossistemas é um desafio de longo prazo, exigindo medidas de remediação extensivas (Queiroz ***et al***., 2018).

Pesquisas publicadas na *Journal of Environmental Management* também apontaram que a falha na gestão de riscos e na fiscalização foi um fator crucial no desastre. (Segura ***et al***., 2016).

O desmatamento no Brasil está fortemente relacionado à expansão da agricultura e à exploração de madeira. A Amazônia, a maior floresta tropical do mundo, tem sido particularmente afetada por essas atividades.

A expansão da agricultura é uma das principais causas do desmatamento na Amazônia. Segundo um estudo publicado por Macedo ***et al***., (2012) na *Environmental Research Letters*, aproximadamente 80% do desmatamento na Amazônia está associado à conversão de florestas em áreas agrícolas, especialmente para a produção de soja e a criação de gado. A demanda global por produtos agrícolas incentiva a expansão das fronteiras agrícolas, resultando na derrubada de grandes áreas de floresta.

A exploração madeireira, tanto legal quanto ilegal, também contribui significativamente para o desmatamento. Um estudo na *Science Advances* revelou que a extração seletiva de madeira frequentemente precede o desmatamento total, facilitando a entrada de outros agentes de degradação, como agricultores e pecuaristas (Brancalion ***et al***., 2018). A exploração madeireira não sustentável degrada a floresta, reduz a biodiversidade e altera a estrutura do ecossistema.

Uma pesquisa realizada por Barlow ***et al.,*** (2016). publicada na *Nature Communications* destacou que a combinação de agricultura e exploração madeireira cria um ciclo vicioso de desmatamento e degradação. Áreas desmatadas para agricultura tornam-se suscetíveis à invasão por atividades madeireiras ilegais, que, por sua vez, abrem caminho para mais desmatamento agrícola

O desastre ocorrido no Rio Grande do Sul em 2024 pode estar diretamente relacionado às mudanças climáticas, agravadas pela degradação ambiental e desmatamento. Eventos extremos, como chuvas intensas e inundações, têm se tornado mais frequentes e intensos devido às alterações climáticas, que são impulsionadas pela emissão de gases de efeito estufa e pela degradação de ecossistemas naturais.

A degradação ambiental, incluindo o desmatamento, contribui significativamente para as mudanças climáticas. Outro estudo publicado na *Nature Communications*, relata que a perda de cobertura florestal reduz a capacidade das florestas de absorver dióxido de carbono, um dos principais gases de efeito estufa, exacerbando o aquecimento global (Baccini ***et al.***, 2017). Além disso, o desmatamento afeta o ciclo hidrológico, diminuindo a evapotranspiração e alterando os padrões de precipitação (Bonan, 2008).

No caso do Rio Grande do Sul, o desmatamento e a degradação dos biomas locais, como a Mata Atlântica e o Pampa, reduziram a resiliência do ambiente a eventos extremos. A vegetação desempenha um papel crucial na retenção de água e na prevenção de enchentes, e sua remoção pode agravar as inundações (Silva Junior ***et al***., 2020).

Mudanças climáticas globais também aumentam a frequência e a intensidade de eventos extremos, como tempestades e chuvas torrenciais, que foram evidentes no desastre de 2024 no Rio Grande do Sul. A combinação de um clima mais quente e um ambiente degradado resulta em maior vulnerabilidade a desastres naturais.

A mitigação desses impactos exige esforços integrados de conservação e restauração florestal, além de políticas robustas de combate às mudanças climáticas. Medidas como a implementação de práticas agrícolas sustentáveis, a restauração de áreas degradadas e a proteção das florestas remanescentes são essenciais para reduzir a vulnerabilidade e aumentar a resiliência a eventos climáticos extremos.

Esses eventos ocorridos no Brasil, mostram que o país tem sofrido com graves consequências vindas da degradação ambiental. Mesmo com esse triste histórico de desastres ambientais, o país tem desenvolvido pesquisas em prol do meio ambiente e formando profissionais capacitados na área ambiental.

As pesquisas científicas desenvolvidas por brasileiros na área do meio ambiente têm crescido significativamente, refletindo o aumento da preocupação com a sustentabilidade e a conservação dos recursos naturais. As universidades e institutos de pesquisa do Brasil têm contribuído de maneira substancial para o avanço do conhecimento em áreas como biodiversidade, mudanças climáticas, conservação de ecossistemas e gestão ambiental.

Entre as instituições de destaque, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) possuem programas de pós-graduação reconhecidos internacionalmente. Estes programas oferecem mes-

trado e doutorado em áreas como Ecologia, Ciências Ambientais, Engenharia Ambiental e Conservação da Biodiversidade.

A USP, por exemplo, através do Instituto de Biociências e do Instituto de Energia e Ambiente, conduz pesquisas avançadas sobre a dinâmica de ecossistemas, impactos das mudanças climáticas e políticas de conservação. O Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM) da USP é referência nacional e internacional, reunindo pesquisadores de diversas áreas para abordar questões ambientais de forma interdisciplinar.

A UNICAMP também possui programas de pós-graduação de excelência, como o Programa de Pós-Graduação em Ecologia, que desenvolve estudos sobre a biodiversidade brasileira, restauração ecológica e serviços ecossistêmicos. Além disso, a UNICAMP abriga o Instituto de Geociências, que realiza pesquisas sobre geoprocessamento aplicado à gestão ambiental e análise de mudanças no uso do solo.

A UFMG, através do Instituto de Ciências Biológicas e da Escola de Engenharia, oferece programas de pós-graduação em Ecologia, Conservação e Manejo de Vida Silvestre, e em Engenharia Ambiental. Estes programas focam em pesquisas sobre conservação da fauna e flora, manejo sustentável de recursos naturais e tecnologias de remediação ambiental.

A Escola Superior Dom Helder Câmara possui um compromisso evidente com o meio ambiente e a sociedade, incentivando pesquisa acadêmica e extensão universitária. Seu programa de pós-graduação em meio ambiente oferece oportunidades para pesquisa avançada e extensão focadas na justiça ambiental e no desenvolvimento sustentável.

Uma das linhas de pesquisa destacadas do programa de pós-graduação stricto sensu, da Dom Helder é Políticas públicas, globalização e desenvolvimento sustentável; dentro do programa de mestrado e doutorado em Direito Ambiental e Sustentabilidade. Esta área interdisciplinar analisa criticamente as interações entre políticas públicas, globalização e os princípios do desenvolvimento sustentável, refletindo a relevância contemporânea das questões ambientais no contexto político e econômico global.

Outras universidades federais e estaduais no Brasil, como a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), assim como faculdades privadas também desempenham um papel crucial na formação de profissionais e na produção de conhecimento científico na área ambiental.

Sendo assim, não é por falta de pesquisas, produção científica ou qualificação profissional que o Brasil tem sofrido por questões ambientais e com sérias consequências provenientes da degradação do meio ambiente.

MUDANÇA DE PARADIGMA E UMA NOVA COSMOVISÃO NO CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Embora seja evidente o avanço nas políticas públicas ambientais de maneira global, no envolvimento da sociedade em assuntos relacionados ao meio ambiente e no conhecimento científico que busca soluções sustentáveis, a degradação ambiental continua acontecendo em larga escala. Se torna evidente que, assim como aconteceu uma mudança de paradigma em meados do século XX, a sociedade atual precisa urgentemente rever seus conceitos de sustentabilidade, desenvolvimento sustentável, qualidade de vida e economia, mudando de forma radical a forma de enxergar suas relações pessoais e sua relação com o meio ambiente.

Eduardo Gudynas, em seu livro "Direitos da Natureza" (2011, cap.1), chama a atenção para as extensas e agudas circunstâncias ambientais. Ele alerta sobre a ocorrência de extinções em massa de espécies e disfuncionalidades ecológicas em escala global, como mudanças climáticas e acidificação marinha, que ultrapassaram limites críticos. Segundo o autor, só na América Latina, lugar que ainda abriga uma considerável reserva ambiental, existe uma importante degradação do meio ambiente, perda de biodiversidade e fragmentação das áreas naturais devido ao desmatamento, agricultura, criação de gado e extrativismo.

Os países sul-americanos têm a extração de recursos naturais e a exportação de matéria prima como um gerenciador da economia, sendo economicamente dependente do meio ambiente, o que faz com que as muitas exigências ambientais não sejam cumpridas devido à fragilidade das agências de controle e à falta de vontade política. Assim o desenvolvimento sustentável efetivo fica muito distante de ser alcançado.

O que dificulta o resultado da pesquisa científica no Brasil, não dando a visibilidade compatível com o nível dos pesquisadores do país é que, a formação de políticas ambientais necessárias provindas da pesquisa científica, o que poderia ser um caminho mais concreto para a sustentabilidade, encontra resistência para sua efetividade em soluções ambientais devido a interesses econômicos contrários. Indústrias como a de petróleo, mineração e agricultura intensiva frequentemente se opõem a regulamentações ambientais que possam limitar suas atividades. Essas indústrias exercem grande influência política e econômica, usando seu poder para moldar a legislação de maneira que favoreça seus interesses. Como Gudynas argumenta, os interesses econômicos dominantes geralmente priorizam o lucro imediato sobre a sustentabilidade a longo prazo, o que cria um obstáculo significativo para a aceitação de pesquisas científicas que defendem políticas de preservação ambiental.

Os pesquisadores do meio ambiente já descobriram a muito tempo e vêm tentando mostrar à sociedade, aos gestores políticos e econômicos que é preciso adotar com urgência uma nova cosmovisão humana em relação ao meio ambiente para, de fato, alcançarmos um desen-

volvimento sustentável. É necessário um modo diferente de entender política, justiça, cidadania e a relação homem e meio ambiente.

Alto Leopod, em seu livro "Ética da Terra" (1949), a partir de observações da natureza em sua fazenda, já defendia uma extensão dos princípios éticos que regem as relações humanas para incluir a terra, os animais e as plantas. Ele argumenta que a terra não deve ser vista apenas como um recurso econômico, mas como uma comunidade biótica à qual os seres humanos pertencem e pela qual têm responsabilidades. A obra de Leopod é baseada na premissa de que a saúde da terra é um valor moral fundamental. Ele afirma que o uso correto da terra deve ser guiado pelo respeito, pelo cuidado, pela integridade, estabilidade e beleza da comunidade biótica. Apresentando ao mundo um novo conceito, a "Ética Ambiental".

Leonardo Boff, em seu livro "Sustentabilidade: O que é - O que não é" (2012), aborda a sustentabilidade de uma perspectiva holística, ética e espiritual. O autor explora a questão da sustentabilidade por termos que vão além do interesse econômico.

Boff começa o livro definindo o que é sustentabilidade de uma maneira ampla e inclusiva. Para ele, a sustentabilidade não se limita à preservação ambiental e ao uso racional dos recursos naturais. Envolve também a justiça social, o bem-estar humano e a conexão espiritual com a Terra. Leonardo Boff critica o modelo econômico atual como insustentável e destrutivo, devido à exploração intensiva dos recursos naturais e à marginalização social. Ele apresenta o conceito de ecologia integral, que integra as dimensões ambiental, social, econômica, política e espiritual para alcançar a verdadeira sustentabilidade. Boff propõe uma ética do cuidado, enfatizando a responsabilidade com o meio ambiente, as pessoas e as futuras gerações. Boff ainda destaca a importância da espiritualidade na sustentabilidade, promovendo valores como respeito e gratidão. O autor sugere mudanças profundas nos estilos de vida, estruturas econômicas e práticas políticas, defendendo a economia solidária, políticas públicas sustentáveis e a educação ambiental.

A educação ambiental, sem dúvida é a principal aliada para o verdadeiro desenvolvimento sustentável, sendo necessária uma revolução no modo de aplicação desta educação, otimização dos processos pedagógicos envolvidos e a prática efetiva da interdisciplinaridade como prevê a Lei da Educação Ambiental no Brasil, nº 9.795/1999, que estabelece a educação ambiental como um componente essencial do processo educativo em todos os níveis de ensino. Determinando que a educação ambiental deve ser integrada de forma interdisciplinar nos currículos das escolas públicas e privadas, abrangendo aspectos técnicos, científicos, sociais, políticos, econômicos e culturais relacionados ao meio ambiente.

Francisco Gutierrez e Cruz Prado, autores do livro "Ecopedagogia e Cidadania Planetária" (2001), defendem uma abordagem educacional que visa despertar uma consciência ecológica profunda nos indivíduos, enfatizando a interconexão entre todos os seres vivos e a importância de viver de maneira sustentável. Gutierrez e Prado argumentam que a educação deve ir além do

ensino de conteúdos técnicos e científicos sobre o meio ambiente, sendo capaz de promover valores, atitudes e comportamentos que levem a uma relação mais harmoniosa com a natureza. A cidadania planetária refere-se à consciência e à responsabilidade global que cada indivíduo deve ter em relação ao planeta.

Gutierrez e Prado sustentam que, em um mundo globalizado, as ações locais têm repercussões globais. Portanto, a educação deve preparar os indivíduos para entender e agir sobre questões ambientais e sociais que transcendem fronteiras nacionais. Sendo que a transdisciplinaridade deve buscar transcender as fronteiras disciplinares para abordar os desafios de forma mais holística.

A Ecopedagogia proposta por Gutierrez e Prado, também se preocupa com a formação de valores e uma ética ecológica. Isso inclui o respeito pela biodiversidade, a solidariedade com as gerações futuras e a justiça ambiental. A educação deve promover uma ética que reconheça a interdependência entre os seres humanos e a natureza, e que inspire ações que contribuam para a sustentabilidade. Esta abordagem propõe contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de um futuro de fato sustentável.

Alberto Acosta, em sua obra "O Bem Viver" (2010), também critica o modelo convencional de desenvolvimento baseado no crescimento econômico ilimitado. O autor explora que o verdadeiro bem viver deve ser inspirado na cosmovisão indígena, promovendo uma relação equilibrada e harmoniosa entre os seres humanos e a natureza. Essa visão está alinhada com os objetivos da educação ambiental por meio da Ecopedagogia, que busca sensibilizar as pessoas sobre a interdependência entre todos os elementos do meio ambiente e a necessidade de cuidar e preservar os recursos naturais para o bem-estar das gerações presentes e futuras.

Acosta enfatiza a importância de valorizar e aprender com os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, que possuem práticas sustentáveis e uma profunda conexão com a natureza. Somente através de uma consciência ambiental profunda, que será promovida pela Ecopedagogia, torna-se possível o reconhecimento da importância de incluir e respeitar diferentes perspectivas culturais e conhecimentos locais na abordagem dos problemas ambientais, trazendo soluções concretas para a promoção da verdadeira sustentabilidade.

De maneira muito semelhante, Henrique Leff, em seu livro "Aventuras da Epistemologia Ambiental: Da Articulação das Ciências ao Diálogo de Saberes" (2001), explora profundamente a interação entre diferentes formas de conhecimento ecológico e as ciências convencionais. Leff introduz o conceito de epistemologia ambiental, que investiga como diferentes culturas e comunidades constroem e utilizam conhecimentos sobre o ambiente. Ele fundamenta suas ideias na defesa do diálogo de saberes, promovendo a interação respeitosa entre conhecimentos científicos, tradicionais e locais para enfrentar os desafios ambientais.

O autor critica o reducionismo das ciências convencionais, argumentando que a sustentabilidade genuína requer uma compreensão holística das interações entre ecossistemas, sociedade e cultura. Ao abordar temas complexos como sustentabilidade e complexidade, Leff propõe superar barreiras epistemológicas e institucionais para integrar formas diversas de conhecimento em prol de práticas mais equilibradas e resilientes.

De fato, existe uma concordância entre os autores citados e o modo de fazer ciência ambiental no Brasil. Há um pensamento em comum de que o que é pregado como sustentabilidade nos tempos atuais, não é o que realmente o meio ambiente precisa para sua subsistência. Sendo necessário mais uma vez na história, uma mudança de paradigma da humanidade em relação ao meio ambiente. Sendo necessário o rompimento de laços com o desenvolvimento econômico que prega a produção exagerada para alimentar o consumismo desenfreado. Promovendo uma nova visão de sustentabilidade que realmente resolva a questão ambiental.

A pesquisa científica trabalha pela promoção do desenvolvimento sustentável e tenta mostrar ao mundo que não é apenas uma questão de resolver problemas imediatos, mas também de garantir um futuro viável para as gerações futuras. A ciência oferece as ferramentas necessárias para entender, mitigar e adaptar-se aos desafios ambientais globais, ajudando a criar um equilíbrio sustentável entre as necessidades humanas e os limites do planeta. Por isso é necessário que as políticas públicas sejam criadas embasadas em conhecimentos científicos, e não em função puramente do benefício econômico que preda de todas as formas possíveis o meio ambiente.

O incentivo à sensibilidade à ciência ambiental pode livrar o mundo de um evidente colapso ambiental, já previsto há alguns anos por quem busca a promoção ao conhecimento científico. Não é mais necessário que eventos catastróficos aconteçam para alguma atitude ser tomada, alguma lei ser criada, alguma política pública formulada, a pesquisa científica pode direcionar a política e a economia à práticas verdadeiramente sustentáveis que harmoniza seres humanos e meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São evidentes a complexidade e os desafios enfrentados pela pesquisa científica brasileira na implementação de políticas públicas ambientais eficazes e sustentáveis. Ao longo das últimas décadas, o Brasil tem avançado significativamente no desenvolvimento de legislações ambientais e na participação em acordos internacionais voltados para a proteção do meio ambiente. No entanto, apesar desses esforços, a degradação ambiental continua em larga escala, espe-

cialmente evidenciada pelo desmatamento na Amazônia e pela poluição dos recursos hídricos, atmosféricos e consequências negativas e graves vindas da mineração.

Um dos principais obstáculos identificados é a influência de interesses econômicos e políticos que frequentemente distorce a aplicação das descobertas científicas em políticas públicas ambientais. Setores industriais, agrícolas e políticos exercem pressões significativas para moldar a legislação de maneira que favoreça seus interesses imediatos, muitas vezes em detrimento da sustentabilidade ambiental a longo prazo.

A pesquisa acadêmica brasileira desempenha um papel crucial ao oferecer análises críticas e interdisciplinares das interações entre desenvolvimento e sustentabilidade. Esses estudos não apenas contribuem para um entendimento mais profundo dos desafios ambientais, mas também proporcionam bases sólidas para a formulação de políticas mais informadas e eficazes.

Para enfrentar efetivamente os desafios ambientais no Brasil, é essencial um compromisso renovado com a implementação rigorosa das políticas ambientais existentes e o fortalecimento das instituições responsáveis pela sua fiscalização e execução. Ademais, é crucial ampliar o diálogo entre comunidade científica, setor privado, sociedade civil e governo, visando alinhar interesses diversos em prol de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

A educação ambiental também emerge como uma ferramenta fundamental na promoção de uma consciência coletiva sobre a importância da sustentabilidade. A integração da educação ambiental de forma interdisciplinar nos currículos escolares e universitários é essencial para formar cidadãos conscientes e capacitados para enfrentar os desafios ambientais do século XXI.

Uma nova cosmovisão holística envolvendo seres humanos e meio ambiente, é sem dúvida, necessária para que consigamos mudar o destino catastrófico do meio ambiente e das futuras gerações que se desenha a partir do atual modelo econômico vigorado em todo o mundo. Um novo conceito de sustentabilidade emerge como ferramenta poderosa nesse quesito.

Portanto, é imperativo que o Brasil aproveite seu potencial científico e acadêmico para superar as barreiras políticas e econômicas que limitam a efetiva implementação de políticas sustentáveis. Somente assim será possível garantir um futuro ambientalmente seguro e equitativo para as gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**. São Paulo: Autonomia Literária, 2013.

BAPTISTA, A. M.; OLIVEIRA, J. C. de M. **O Brasil em Fóruns Internacionais sobre Meio Ambiente e os Reflexos da Rio 92 na Legislação Brasileira.** 2002.

BARBOSA, L. C. **Impactos Ambientais da Mineração no Brasil.** *Revista de Estudos Ambientais*, v. 21, n. 3, p. 45-58, 2019.

BARLOW, J.; BERENGUER, E.; CARMENTA, R.; FRANÇA, **F. Clarifying the driver of recent Amazon deforestation: the role of unplanned frontier expansion.** Nature Communications, v. 7, p. 12558, 2016.

BOFF, L. **Sustentabilidade: O que é - O que não é.** Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BORATTO, M. V. **Licenciamento ambiental x desenvolvimento: o caminho possível - Os 30 anos da Política Nacional do Meio Ambiente.** Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 71-100.

BRANCALION, P. H.; NIAMIR, A.; BROADBENT, E. N.; CROUZEILLES, R.; BARROS, F. S. M.; ALMEYDA ZAMBRANO, A. M.; CHAZDON, R. L. **Global restoration opportunities in tropical rainforest landscapes.** *Science Advances*, v. 5, n. 7, p. eaav3223, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

CARMO, F. F.; KAMINO, L. H. Y.; JUNIOR, R. T.; CAMPOS, I. C.; SILVINO, G.; MAURO, M. L. **Fundão tailings dam failures: the environmental tragedy of the largest technological disaster of Brazilian mining in global context.** *Science of The Total Environment*, v. 65, p. 665-683, 2019.

ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA. Disponível em: https://domhelder.edu.br/pos-graduacao. Acesso 31 jul. 2024.

FERNANDES, G. W.; GOULART, F. F.; RANIERI, B. D.; COELHO, M. S.; DALES, K.; BOESCHE, N.; BUSTAMANTE, M. **Deep into the mud: ecological and socio-economic impacts of the dam breach in Mariana, Brazil.** *Science of The Total Environment*, v. 572, p. 1013-1024, 2016.

GUDYNAS, E. **Direitos da Natureza.** São Paulo: Elefante, 2020.

GURSKI, B.; GONZAGA, R.; TENDOLINI, P. **Conferência de Estocolmo: um Marco na Questão Ambiental.** *Administração de Empresas em Revista*, v. 1, n. 7, 2012. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/admrevista/article/view/21494. Acesso em: 02 jul. 2024.

GUTIERREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HATJE, V.; PEDREIRA, R. M. A.; DE REZENDE, C. E.; SCHETTINI, C. A. F.; SOUZA, G. C.; MARIN, D. C.; HACKSPACHER, P. C. **The environmental impacts of one of the largest tailing dam failures worldwide.** *Environmental Pollution,* v. 259, p. 113899, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Contas Nacionais Trimestrais. 2021.** Recuperado de: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2023.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2009.

LEFF, H. **Aventuras da Epistemologia Ambiental: Da Articulação das Ciências ao Diálogo de Saberes.** São Paulo: Cortez, 2012.

LEOPOLD, A. **Ética da Terra.** Curitiba: Appris, 2020.

MACEDO, M. N.; DEFRIES, R. S.; MORTON, D. C.; STICKLER, C. M.; GALFORD, G. L.; SHIMABUKURO, Y. E. **Decoupling of deforestation and soy production in the southern Amazon during the late 2000s.** *Environmental Research Letters,* v. 7, n. 4, p. 044039, 2012.

MEDEIROS, J. F. **A volatilidade dos preços das commodities e a economia brasileira.** Economia e Sociedade, v. 29, n. 2, p. 75-92, 2020.

NETO, T. F. S. **Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Gestão e Políticas Ambientais.** Lisboa, dezembro de 2016. Disponível em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/20316/1/Neto_2016.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

OTARDI, A.; COSTA, M. A.; MARTINS, J. L. **Grandes impactos ambientais no mundo.** *Caderno Meio Ambiente e Sustentabilidade,* v. 1, n. 1, p. 56-76, 2012.

QUEIROZ, H. M.; SILVA, D. R.; SÁ, F.; NEVES, J. P.; HATJE, V.; VENTURINI, N. **Heavy metal contamination in a geochemical hotspot: the impact of the Fundão dam failure.** *Environmental Pollution,* v. 243, p. 1215-1223, 2018.

RIBEIRO, J. C. **Indicadores Ambientais: avaliando a política de meio ambiente no Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEMAD, 2006.

SÁNCHEZ, L. E. **Avaliação de impacto ambiental: conceitos e métodos.** São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

SANTOS, R. M. **Conflitos socioambientais no Brasil: o caso das comunidades impactadas pela mineração.** *Revista Brasileira de Política Ambiental,* v. 14, n. 1, p. 32-47, 2018.

SEGURA, F. R.; NUNES, E. A.; PANIZ, F. P.; PAULELLI, A. C.; RODRIGUES, G. B.; BRAGA, G. U. L.; BATISTA, B. L. **Potential risks of the residue from Samarco's mine dam burst (Bento Rodrigues, Brazil).** *Journal of Environmental Management,* v. 168, p. 88-98, 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental (PROCAM).** Disponível em: https://www.usp.br/procam/. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Instituto de Geociências.** Disponível em: https://www.ige.unicamp.br/. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Programa de Pós-Graduação em Ecologia.** Disponível em: https://www.ib.unicamp.br/posgraduacao/ecologia. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Escola de Engenharia.** Disponível em: https://www.eng.ufmg.br/. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Instituto de Ciências Biológicas.** Disponível em: https://www.icb.ufmg.br/. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: https://www.ufrj.br/. Acesso em: 31 jul. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Disponível em: https://www.unesp.br/. Acesso em: 31 jul. 2024.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS: A INCIDÊNCIA DO CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE INCIDENTE SOBRE O SUPORTE NORMATIVO

Genilson Donizete de Jesus Faria[1]

RESUMO/ABSTRACT:

A Contratação Temporária é o permissivo constitucional que possibilita à Administração Pública a admissão de agentes sem prévio concurso, posto que limitada à situações transitórias e excepcionais. O estado de Minas Gerais, a despeito das limitações constitucionais, tem empregado a contratação temporária como meio permanente de provimento dos postos de trabalho na Rede Estadual de Ensino. Semelhante estratégia não passou ao largo do controle de constitucionalidade em abstrato, que reiteradas vezes removeu do ordenamento jurídico o fundamento normativo das contratações de profissionais da educação. O presente estudo, de natureza exploratória e descritiva, debruça-se sobre o histórico recente da fundamentação legal das contratações temporárias de profissionais da Educação na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, à luz do controle de constitucionalidade sobre ele incidente com o objetivo de mapear a diretriz administrativa sustentada pelo Poder Público local, confrontando-a com as decisões desfavoráveis prolatadas pelo Poder Judiciário federal. Ao fim, perceber-se-á que, malgrado o Supremo Tribunal Federal tenha reprovado o emprego da contratação temporária como via alternativa ao concurso público e declarado inconstitucionais as normas que embasavam a contratação, a esta prática permanece ativa e fundamentada em ato normativo diverso.

Palavras-chave: Contratação Temporária. Trabalho Docente. Inconstitucionalidade.

1. Mestrando em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, graduado em Direito (2024) e História (2013), pela Unesp/Franca. Atualmente é Escrevente Técnico Judiciário no Tribunal de Justiça de São Paulo. Atuou até 2023 na rede estadual de ensino de Minas Gerais, como Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica. Endereço eletrônico: genilson.faria@unesp.br e genilson.faria@educacao.mg.gov.br.

ABSTRACT/RESUMO:

Temporary Hiring is the constitutional permit that allows the Public Administration to admit agents without prior competition, as it is limited to transitory and exceptional situations. The state of Minas Gerais, despite constitutional limitations, has used temporary hiring as a permanent means of providing jobs in the State Education Network. Such a strategy did not bypass constitutionality control in the abstract, which repeatedly removed from the legal system the normative basis for hiring education professionals. This study, of an exploratory and descriptive nature, focuses on the recent history of the legal basis for temporary hiring of Education professionals in the Minas Gerais State Education Network, in light of the constitutionality control imposed on it, with the objective of mapping the administrative guideline supported by the local Public Power, comparing it with the unfavorable decisions made by the federal Judiciary. In the end, it will be clear that, although the Federal Supreme Court disapproved the use of temporary hiring as an alternative to a public examination and declared the rules that supported the hiring unconstitutional, this practice remains active and based on a different normative act.

Keywords: Temporary Hiring. Teaching Work. Unconstitutionality.

1. INTRODUÇÃO

Para compreender a dinâmica de contratação temporária de agentes temporários na rede estadual de ensino de Minas Gerais é indispensável conhecer as carreiras que munem de servidores das instituições de ensino que compõem a rede. Atualmente, as carreiras dos profissionais da educação básica do estado de Minas Gerais são as descritas no art. 1º da Lei Estadual nº 15.293, de 05 de agosto de 2004:

> **Lei Estadual nº 15.293, de 05 de agosto de 2004**
>
> Art. 1º - Ficam instituídas, na forma desta Lei, as seguintes carreiras dos Profissionais de Educação Básica, que integram o Grupo de Atividades de Educação Básica do Poder Executivo:
>
> I. Professor de Educação Básica - PEB;
> II. Especialista em Educação Básica - EEB;
> III. Analista de Educação - AEB;
> IV. Assistente Técnico de Educação Básica - ATB;
> V. Técnico da Educação - TDE;
> VI. Analista Educacional - ANE;
> VII. Assistente de Educação - ASE;
> VIII. Auxiliar de Serviços de Educação Básica - ASB. (MINAS GERAIS, 2004)

Estas carreiras distinguem-se em dois quadros opostos de acordo com o ordenamento jurídico a que estão submetidas. Os Professores de Educação Básica - PEB, Especialistas em Educação Básica - EEB e Analistas Educacionais/Inspetores Escolares - ANE/IE estão submetidos às disposições da Lei Estadual nº 7.109/1977 que estatui o quadro do magistério público mineiro, concomitante à submissão – nos dispositivos em que são compatíveis – com o Estatuto dos servidores público civis do Ente. As demais carreiras submetem-se exclusivamente à Lei Estadual nº 869/1952, o estatuto dos servidores públicos civis do Estado de Minas Gerais, e compõem o quadro administrativo. As funções desempenhadas pelo quadro do magistério estão diretamente relacionadas com a atividade-fim da rede pública de ensino, enquanto as funções atribuídas ao quadro administrativo têm cunho acessório e burocrático. (MINAS GERAIS, 2004). Para as funções do quadro do magistério, o constituinte derivado mineiro vedou a possibilidade de contratação temporária desde a redação original da Constituição Estado:

> **Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de setembro de 1989**
>
> Art. 22 – A lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.
>
> Parágrafo único – O disposto neste artigo não se aplica a funções de magistério. (MINAS GERAIS, 1989)

Interessante notar que semelhante ressalva à contratação temporária de agentes para as funções do magistério foi inserida em relação direta com a reprodução do dispositivo que regulamenta a contratação temporária no Estado. O objetivo do constituinte mineiro era permitir o ingresso nas atividade docente exclusivamente por via de concurso público e o provimento dos cargos vagos por meio de servidores efetivos:

> **Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de setembro de 1989**
>
> Art. 196 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> VI. valorização dos profissionais do ensino, com a garantia, na forma da lei, de [...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, realizado periodicamente, sob o regime jurídico único adotado pelo Estado para seus servidores; (MINAS GERAIS, 1989)

O chamamento de servidor precário somente foi permitido pelo constituinte decorrente para as hipóteses de substituição ou de falta de servidor aprovado em concurso público e apto à nomeação:

> **Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de setembro de 1989**
>
> Art. 289 – Para o exercício em substituição de atividade de magistério mediante designação para função pública, dar-se-á prioridade ao servidor aprovado em concurso público para o cargo correspondente.
>
> Parágrafo único – No caso de vacância, só se aplica o disposto neste artigo quando não houver candidato aprovado em concurso público, ou, se houver, não aceitar a nomeação. (MINAS GERAIS, 1989)

Desta forma, o ingresso de agentes precários às carreiras do magistério ficou restrita, ao menos à luz da Constituição Mineira, às hipóteses de substituição de servidores efetivos afastados e, extraordinariamente, à designação em cargo vago na hipótese de inexistir servidor apto à função e aprovado em certame público, passível de ser nomeado para o provimento efetivo do cargo. Relevante destacar que para o Constituinte Mineiro, a contratação temporária recebe o contorno de processo extraordinário e subsidiário, acionável em hipóteses restritas e pontuais, absolutamente distinta do concurso público e do provimento efetivo, meios adequados e ordinários de provimento dos quadros de servidores da Administração Direta.

2. DESENVOLVIMENTO

O Constituinte Estadual ao disciplinar a organização funcional do sistema público de educação local, desenvolveu as disposições do Constituinte Originário, a CRFB/1988, para condicionar a contratação temporária (neste momento chamadas de designação para função pública) exclusivamente para as condições em que não fosse possível o efetivo provimento por vias do concurso público. No mais, restringiu a possibilidade de contratação temporária para o quadro do magistério mineiro, privilegiando o concurso público como meio de ingresso exclusivo nas carreiras.

Para compreender como essas disposições do constituinte local foram operacionalizadas pelo legislativo estadual e pela Administração Pública local, realizar-se-á a análise dos suportes normativos empregados na contratação de profissionais para a rede mineira de Educação Básica a partir do vigor de ambas as Constituições, analisando a Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989 e o consequente controle de constitucionalidade operado em abstrato pelo Supremo Tribunal Federal ao confrontar os diplomas ordinários com as disposições na Constituição da República sobre o concurso público (art. 37, II, da CRFB/1988) e a contratação temporária (art. 37, IX, da CRFB/1888).

2.1. A DESIGNAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DE FUNÇÃO PÚBLICA – LEI ESTADUAL Nº 10.254/1990

Com o fim de regulamentar a expressão 'designação para função pública' presente no art. 289, caput, da Constituição do Estado de Minas Gerais, o Poder Legislativo local aprovou no ano seguinte a Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990. O objetivo era regulamentar o meio de ingresso requerido pela Constituição do Estado para a substituição de servidores efetivos no exercício de funções do magistério, bem como a eventual necessidade de contratação de servidores para o exercício destas funções em cargos vagos até a realização do certame exigido pela disciplina constitucional para o efetivo provimento do cargo.

A contratação de servidores temporários para o exercício dos cargos do quadro do magistério, bem como para o quadro administrativo, desde a criação da lei que atualmente regulamenta das carreiras, foi operacionalizada portanto pela designação para o exercício de função pública, nos termos do art. 10 da Lei Estadual nº 10.254 de 20 de julho de 1990:

> **Lei Estadual nº 10.254, de 20 de julho de 1990**
>
> Art. 10 – Para suprir a comprovada necessidade de pessoal, poderá haver designação para o exercício de função pública, nos casos de:
>
> I. substituição, durante o impedimento do titular do cargo;
> II. cargo vago, e exclusivamente até o seu definitivo provimento, desde que não haja candidato aprovado em concurso público para a classe correspondente.
>
> § 1º – A designação para o exercício da função pública de que trata este artigo somente se aplica nas hipóteses de cargos de:
>
> a) Professor, para regência de classe, Especialista em Educação e Serviçal, para exercício exclusivo em unidade estadual de ensino; (MINAS GERAIS, 1990)

A designação para o exercício de função pública assume verdadeiro contorno de contratação temporária nos termos do art. 37, IX, da CRFB/1988. Trata-se de um vínculo excepcional e transitório estabelecido entre a Administração e um particular, sem prévio concurso público, para o desempenho de um múnus público precariamente durante um período determinado. Malgrado tenha lançado mão de nomenclatura diversa, usando como parâmetro a terminologia delineada pela constituinte derivada local, o que se observa a partir da descrição legal do instituto é que ele se alinha perfeitamente à contratação temporária, ao passo que se desdobra para atender às especificidades que as carreiras por ele providas, nos termos da disciplina constitucional local.

Embora o suporte legislativo da designação para função pública fosse enfático quanto à sua excepcionalidade e limitação às hipóteses de substituição ou em falta de concurso público para provimento dos cargos, que deveriam ser periódicos, o gestor da rede optou por ampliar significativamente a prática de designação, preterindo os candidatos aprovados em concurso público (MAIA, 2015; AMORIM et al., 2018; ARAÚJO et al., 2019).

A designação em cargo vago para as carreiras do quadro do magistério eram, por força da mesma lei, limitadas pelo ano letivo em curso. Em outras palavras, o término do ano letivo interrompia a designação para as funções em exercício nas unidades estaduais de ensino:

> Art. 10. (...)
>
> § 2º – Na hipótese do inciso II, o prazo de exercício da função pública de Professor, Especialista em Educação e Serviçal não poderá exceder ao ano letivo em que se der a designação. (MINAS GERAIS, 1990)

Não havia no dispositivo legal previsão de renovação do vínculo. Esta disposição, contudo, não proibia a sucessão de designações em cargo vago para uma mesma função, por consecutivos anos letivos até a realização de um concurso público para o efetivo provimento. O término do vínculo entre a Administração Pública e o agente era determinado pela cessação do motivo da designação expresso no ato que a publicou, ou por decisão fundamentada da autoridade competente para designar, posto que o vínculo do agente com o Poder Público era precário:

> Art. 10. (...)
>
> § 5º – A dispensa do ocupante de função pública de que trata este artigo dar-se-á automaticamente quando expirar o prazo ou cessar o motivo da designação, estabelecido no ato correspondente, ou, a critério da autoridade competente, por ato motivado, antes da ocorrência desses pressupostos. (MINAS GERAIS, 1990)

Por fim, a lei estabelecia os meios de seleção dos candidatos à designação como sendo o concurso público para o provimento do cargo e, alternativamente, a execução de processo seletivo:

> Art. 10. (...)
>
> § 4º – Terá prioridade para designação de que trata o inciso I deste artigo o candidato aprovado em concurso público para o cargo, observada a ordem de classificação. (...)
>
> § 6º – Poderá haver também designação para o exercício de função pública de candidato em processo seletivo sujeito a período experimental ou treinamento avaliados que constituam prova do correspondente concurso público, nos termos do respectivo edital, com prazo de designação não superior a 90 (noventa) dias. (MINAS GERAIS, 1990)

Estas disposições, em especial a regulamentação da designação em cargo vago de candidato aprovado em concurso público para o cargo correspondente, contrastam com a expressa previsão contida no art. 289, parágrafo único, da Constituição Mineira – acima transcrito – que previa a designação em cargo vago apenas na ausência de concurso homologado para o cargo correspondente ou na hipóteses de negativa do servidor nele aprovado.

A regulamentação da contratação temporária, a título de designação para o exercício de função pública operacionalizada pela legislador mineiro no art. 10 da Lei Estadual nº 10.254/1990, se afasta consideravelmente dos elementos indispensáveis à higidez do instituto e consequente compatibilidade com o ordenamento constitucional. O legislador ordinário omitiu-se em apontar pormenorizadamente os elementos caracterizadores da necessidade excepcional capaz de fundamentar a contratação temporária a título de designação para o exercício de função pública. Em outras palavras, o legislador local não detalhou as circunstâncias em que o gestor público poderia lançar mão da designação como meio de prover a Administração, relegando para o gestor indicar o fundamento fático ao publicar o ato de designação.

Neste ponto cabe ressaltar, que a ação de controle de constitucionalidade adiante descrita limitou-se a apreciar a constitucionalidade dos artigos que regulamentavam a designação para o exercício de função pública, sem considerar o restante da lei ordinária, que permanece hígida e eficaz.

2.2. AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE - ADI Nº 5.267/MG

Foi neste contexto de designação em massa de servidores não estáveis que a Procuradoria-Geral da República debruçou-se sobre a matéria e questionou a constitucionalidade do ato normativo que fornecia suporte a prática. Em 27 de fevereiro de 2015, na sequência do julgamento da ADI nº 4.876/MG, que em 2014 declarou inconstitucional um dispositivo mineiro que efetivou servidores sem concurso público, a Procuradoria-Geral da República propôs ante o Supremo Tribunal Federal a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 5.267/MG contra o dispositivo que regulamentava a designação no estado de Minas Gerais, qual seja, o art. 10 da Lei Estadual nº 10.254/1990, por contrariar os princípios da isonomia, da impessoalidade e moralidade administrativa, da obrigatoriedade de realização de concurso público e da excepcional contratação temporária, previstos nos artigos 5º, caput e II, e 37, caput, II, IX, da Constituição Federal.

Na peça inaugural, o Procurador-Geral Rodrigo Janot Monteiro de Barros foi incisivo ao atacar a forma como a Designação supria os cargos vagos em detrimento do concurso público:

> Trata-se, na verdade, de promíscua forma de contratação temporária abrangente e genérica, ensejando a frustração da regra constitucional que obriga a reali-

> zação de concurso público. Não há na lei excepcionalidade capaz de justificar referidas contratações. Inconstitucionais, portanto.
>
> As situações apresentadas pelo legislador estadual como necessidades temporárias são, na realidade, afastamentos comuns e previsíveis na Administração Pública, que podem ser supridos por meio de remanejamento ou reestruturação de pessoal. (BRASIL, 2020-B, p. 11.)

A ação tramitou até 15 de abril de 2020, quando o pleno do Supremo Tribunal Federal, por unanimidade, conheceu da ação e a julgou parcialmente procedente nos termos do voto do relator, declarando inconstitucional o art. 10 da Lei Estadual nº 10.254/1990, entre outros dispositivos que permitiam práticas similares em outras áreas da Administração Pública Direta mineira.

O acórdão prolatado no caso apontou satisfatoriamente o vício em que incorreu o diploma legal, tanto para a substituição quanto para a designação temporária em cargo vago. O fundamento jurídico da designação não plasmou a contento os requisitos indispensáveis para a contratação temporária insculpida no permissivo constitucional, quais sejam, a necessidade temporária e o excepcional interesse público. A designação em cago vago, empregada sucessivamente a título de garantir a continuidade do serviço público até o devido provimento mediante certame, configurou verdadeiro ataque ao princípio do concurso público ao permitir a atuação de servidores precários em atividades permanentes e ordinárias da Administração Pública:

> 5. O artigo 10 da Lei estadual 10.254/1990, ao estabelecer que a motivação da necessidade de pessoal é determinada no ato próprio da designação, tanto na hipótese de substituição quanto de provimento de vaga, não densifica de que modo a designação de exercício público se amolda ao permissivo constitucional de necessidade temporária de excepcional interesse público, configurando autorização abrangente e genérica, que exorbita o alcance do artigo 37, IX, da Constituição Federal.
>
> 6. O artigo 10, inciso II, da Lei estadual 10.254, especificamente, ao permitir a designação temporária em caso de cargos vagos, viola a regra constitucional do concurso público, porquanto trata de contratação de servidores para atividades absolutamente previsíveis, permanentes e ordinárias do Estado, permitindo que sucessivas contratações temporárias perpetuem indefinidamente a precarização de relações trabalhistas no âmbito da Administração Pública. (BRASIL, 2020-A, p. 2-3)

Na oportunidade, o relator, Ministro Luiz Fux, reprovou com especial ênfase a designação em cargo vago em atividade ordinária da Administração Pública por meio de sucessivos contratos, adiando indefinidamente o efetivo provimento por servidor de carreira:

> A contratação temporária em caso de cargos vagos, de que trata o artigo 10, inciso II, da Lei estadual 10.254, viola a regra constitucional do concurso público, porquanto se trata de contratação de servidores para atividades absolutamente previsíveis, permanentes e ordinárias do Estado.
>
> Essa conclusão se aplica tanto à designação por vacância de cargos de professores, especialistas em educação e serviçais de unidades de ensino, quanto à de serventuários e auxiliares de justiça. Em ambos os casos, a lei não impede que haja nova designação temporária para a mesma vaga, sendo a possibilidade de sucessivas contratações temporárias adiarem indefinidamente o provimento do cargo, perpetuando indefinidamente a precarização, que explicita a burla ao concurso público. (BRASIL, 2020-A, P. 7-8)

Semelhante sucessão de contratos temporários é elemento suficiente para atestar a efetiva necessidade do serviço público e a urgência do provimento do posto por um servidor estável. Manter a designação sucessiva neste contexto é uma opção política do gestor da rede que colide com os princípios do concurso público e da eficiência da administração pública.

Constatada a impossibilidade de servir os cargos vagos e as substituições na rede pública de ensino por meio da designação, o estado de Minas Gerais procurou soluções jurídicas alternativas para superar a declaração de inconstitucionalidade. Neste momento, optou o gestor por fragmentar os contratos precários em dois institutos distintos. Nas carreiras pertencentes ao quadro do magistério à luz de uma leitura limitada do art. 22, parágrafo único, da Constituição do Estado, supratranscrito, era inviável a contratação temporária. Para tanto, o Gestor considerou que a declaração de inconstitucionalidade do art. 10 da Lei Estadual nº 10.254/1990 fez repristinar o art. 122 da Lei Estadual nº 7.109/1977, que estava há mais de trinta anos em desuso por ter sido revogado pelo diploma julgado inconstitucional na circunstância. Para as demais carreiras vinculadas ao quadro administrativo, o Governo Estadual editou novo ato normativo, a Lei Estadual nº 23.750/2020, que disciplinou para toda a Administração Pública mineira a contratação temporária prevista no art. 37, IX, da Constituição da República.

É neste contexto que retornam à prática administrativa a convocação para o exercício de função do magistério prevista no art. 122 da Lei Estadual nº 7.109/1977 regulamentada pelo Decreto Estadual nº 48.109 de 2020 e a contratação temporária de agentes para as carreiras administrativas da educação, ancorada no artigo 20 da Lei Estadual nº 23.750/2020. Ambas, operadas em massa pelo estado de Minas Gerais para prover os quadros da rede estadual de ensino, após a prolação da inconstitucionalidade da designação para o exercício de função pública estatuída pelo art. 289 da Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989 e regulamentada pelo art. 10 da Lei Estadual nº 10.254/1990.

2.3. A CONVOCAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DE FUNÇÃO DO MAGISTÉRIO - LEI ESTADUAL Nº 7.109/1977

A convocação para o exercício de função do magistério foi criada pelo art. 122 da Lei Estadual nº 7.109/1977 e vigorou até a entrada em vigor da Lei Estadual nº 10.254, em 1990. Durante treze anos este instituto jurídico subsidiou o chamamento de agentes sem vínculo estável com a Administração Pública para o exercício de funções do magistério. Evidentemente, o contexto normativo-constitucional do instituto é completamente diverso do cenário atual. Na transição para a nova ordem constitucional, a redação original da Constituição de 1988 impôs ao Poder Público a limitação ao regime jurídico único para todos os servidores de cada Ente federado. Na esteira da regularização de regimes a que estavam submetidos os servidores, funcionários e empregados do estado de Minas Gerais na vigência da ordem constitucional anterior, editou-se a Lei Estadual nº 10.254/1990, cujo art. 10º, acolhendo o termo 'designação' constante do art. 289 da Constituição do Estado de Minas Gerais, derrogou o instituto da convocação para substituição pela designação a partir de então operacionalizada.

Declarada a inconstitucionalidade do art. 10 da Lei Complementar nº 10.254/1990 - em lugar de regularizar a operacionalização do serviço público mediante o provimento dos cargos vagos com candidatos aprovados em concurso público já homologado - o gestor da rede depreendeu a repristinação deste antigo instituto em desuso há trinta anos. Partindo desta premissa, o Governador do estado editou o Decreto Estadual nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020, dispondo sobre a convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino da educação básica.

A rigor, convém esclarecer, que a Lei Estadual nº 7.109/1977 não se limitava a regulamentar a contratação temporária dos servidores do quadro do magistério. Antes, consiste no estatuto do quadro do magistério e permanece parcialmente hígido e eficaz, regulando diversos deveres e direitos dos servidores vinculados a estas carreiras na Administração Direta estadual. A convocação limita-se a alguns artigos e apenas eles foram objeto da ação de controle de constitucionalidade em abstrato que adiante será objeto de análise. As disposições acerca da Convocação na Lei Estadual nº 7.109/1977 são do seguinte teor:

> **Lei Estadual nº 7.109, de 13 de outubro de 1977**
>
> Art. 115 - Suplência é o exercício temporário das atribuições específicas de cargo do magistério durante a ausência do respectivo titular ou, em caso de vacância, até o provimento do cargo.
>
> Art. 116 - A suplência dar-se-á:
>
> I. (...)
>
> II. por convocação.

> Art. 122 - A convocação é o chamamento de pessoa pertencente ou não ao Quadro do Magistério para assumir a regência de turma ou aulas, ou exercer função de especialista de educação. (MINAS GERAIS, 1977)

A definição de convocação desnuda uma hipótese clara de contratação temporária sob a égide da ordem constitucional vigente, nos moldes do permissivo constitucional previsto no art. 37, IX, da CRFB/1988, embora adote terminologia diversa.

Acerca das formalidades para a convocação, o mesmo ato normativo estabeleceu:

> Art. 123 - Do ato de convocação deverá constar:
>
> I. a atividade, área de estudo ou disciplina;
> II. o prazo da convocação, incluído o período proporcional de férias;
> III. a remuneração.
>
> Parágrafo único - O prazo a que se refere o inciso II deste artigo não poderá exceder a 1 (um) ano, renovável se perdurarem as condições que determinaram a convocação e desde que não haja candidato com melhor habilitação. (MINAS GERAIS, 1977)

A norma mineira esquivou-se de plasmar detidamente as hipóteses que fundamentavam o estado de necessidade temporária e o excepcional interesse público requeridos pelo constituinte originário de 1988. Tal vício é escusável dado à anterioridade da norma em relação à redação da Constituição da República. Esta justificativa, contudo, não afasta a necessidade de compatibilidade da norma à nova ordem constitucional para que sua eficácia seja recepcionada pela nova Constituição. Desta incompatibilidade entre a norma pretérita e o novo texto constitucional exsurge o controle de constitucionalidade operado por via da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental.

O legislador ordinário mineiro, diante das novas exigências impostas pelo advento da Constituição da República de 1988 e pela Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, cuidou de adequar a política funcional para a contratação de servidores precários para a atuação na rede estadual de ensino. Para tanto, substituiu a convocação pela designação em 1990. A convocação foi regulamentada pelo Decreto Estadual nº 48.109/2020, com o seguinte teor:

> **Decreto Estadual nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020**
>
> Art. 1º – A convocação de pessoal para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos, das autarquias e das fundações do Poder Executivo observará o disposto neste decreto. (MINAS GERAIS, 2020)

Nos termos do Decreto, a convocação para o exercício de função do magistério justifica-se para a substituição de servidores afastado por qualquer motivo legal, durante a vacância do cargo público até o seu provimento por meio de certame e, em última hipótese, para o exercício de função pública temporária e excepcional:

> **Decreto Estadual nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020**
>
> Art. 3º – A convocação somente será permitida nas seguintes hipóteses:
>
> I. substituição, para suprir a ausência de servidor afastado, especialmente nos casos de licença saúde, licença maternidade, licença paternidade, licença gala ou nojo e outros afastamentos previstos em lei ou por determinação judicial;
> II. vacância de cargo efetivo, prevista nas hipóteses do art. 103 da Lei nº 869, de 5 de julho de 1952, enquanto não for realizado concurso público e até a efetiva entrada em exercício do servidor nomeado;
> III. para atribuições indispensáveis e provisórias, cuja falta possa acarretar prejuízo à oferta dos serviços de educação básica ou educação superior, mas que não configurem exercício das funções inerentes a cargo público efetivo ou não justifiquem a sua criação. (MINAS GERAIS, 2020)

Relevante observar que a hipótese descrita no inciso III se assemelha ao permissivo inserto no art. 37, IX, da Constituição de 1988, que seria o fundamento da contratação temporária no ordenamento jurídico brasileiro. As condições descritas nos incisos anteriores contemplam as possibilidades de substituição de docentes em afastamento legal e o provimento precário de cargo vago até o efetivo exercício de servidor nomeado em concurso público, são exemplos de necessidade temporária para o desempenho de atividades ordinárias e previsíveis.

Mais adiante, o segundo parágrafo do mesmo dispositivo garante a prioridade para a Convocação de servidores aprovados em concurso público para o cargo correspondente:

> **Decreto Estadual nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020**
>
> Art. 3º – [...]
>
> § 2º – Em qualquer das hipóteses previstas no § 1º, a prioridade para a convocação é do servidor aprovado em concurso público para cargo correspondente. (MINAS GERAIS, 2020)

Acerca desta prioridade, já constante do art. 10 da Lei Estadual nº 10.254/1990, o Ministro Luiz Fux, na qualidade de relator da ADI nº 5.267/MG, já havia apontado que mesmo ao privilegiar o candidato aprovado em certame, esta possibilidade infirma sua condição de servidor, posto que ocupa transitória e precariamente um posto que poderia ser provido por nomeação, com as garantias que lhe são inerentes:

> Ainda quando beneficia agente aprovado em concurso público, essa forma de exercício de função pública se diferencia da investidura em cargo efetivo pela temporariedade. A lei estabelece que o ato de designação deverá estabelecer prazo, findo o qual o ocupante de função pública será automaticamente dispensado, quando não houver sido antes por cessar o motivo da designação ou por discricionariedade administrativa. (BRASIL, 2020-A)

Em outras palavras, a convocação em cargo vago de um servidor aprovado em concurso público para aquela carreira implica uma preterição à efetivação.

A temporariedade do vínculo fica expressa no art. 4º do mesmo ato infralegal:

> Art. 4º – A convocação, sempre limitada ao encerramento do período escolar correspondente, observará:
>
> I. em caso de substituição, o tempo de afastamento do titular do cargo;
> II. em caso de vacância e para o exercício de Função Autônoma, enquanto perdurar a necessidade que a justificou. (MINAS GERAIS, 2020)

Não obstante, as carreiras para as quais a convocação era admitida restringiam-se ao sistema estadual de ensino, as convocações estavam invariavelmente relacionadas com o período escolar. As convocações estabelecidas para a substituição de docentes afastados limitavam-se, contudo, ao período de afastamento do titular do cargo.

2.4. ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL - ADPF Nº 915/MG

Conquanto se tenha notado a continuidade da prática de contratações temporárias irregulares operadas agora sobre um novo fundamento jurídico, a Procuradoria-Geral da República ingressou em 30 de novembro de 2021 com a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF nº 915/MG infirmando precisamente o suporte legal da convocação, qual seja, o art. 122 da Lei Estadual nº 7.109/1977 e, por arrastamento, o Decreto Estadual nº 48.109/2020, entre outros dispositivos correlatos. A ação emprega o mesmo suporte teórico empregado na ADI nº 5.267/MG para atacar o novo instituto, e inclusive cita a decisão anterior para salientar a continuidade entre as duas práticas.

Ao impugnar o novo marco legislativo, o legitimado constitucional distinguiu duas situações distintas: de um lado a Convocação em substituição a servidores efetivos afastados provisoriamente do exercício, de outro a convocação em cargo vago até o seu definitivo provimento. Sobre esta distinção, Antônio Augusto Brandão de Aras foi incisivo:

> Em relação ao primeiro caso, a situação descrita configura uma hipótese de contratação temporária admitida pela jurisprudência do STF. Trata-se de modalidade de contratação a termo em que "o escopo é o atendimento de necessidades temporárias até que o ocupante do cargo efetivo a ele retorne", não sendo, em princípio, ofensiva ao postulado do concurso público por não haver qualquer vacância de cargo público em definitivo (ADI 5.267/MG, Rel. Min. Luiz Fux, DJe de 30.4.2020). Justifica-se tal contratação transitória excepcional, ademais, na necessidade de garantir a continuidade do ensino público.
>
> O mesmo não ocorre na designação de professores sem vínculo com a administração pública para suprir falta decorrente de vacância de cargos efetivos, na forma também admitida pelo art. 122 da Lei 7.109/1977. Aqui, o diploma impugnado não explicita de que modo a designação temporária de exercício público se amolda ao comando constitucional de necessidade temporária de excepcional interesse público.
>
> Ao prever a possibilidade de convocação, por tempo determinado, de profissionais da educação não pertencentes ao quadro do magistério para suprir vagas decorrentes de vacância de cargos efetivos, as normas mineiras trazem autorização abrangente e genérica, não se afigurando legitimadora da contratação sem concurso público, em razão da ofensa ao art. 37, II e IX, da CF. (BRASIL, 2021-B, p. 17-18)

No entendimento do Procurador Geral da República, que se alinha à jurisprudência paulatinamente acumulada pelo Supremo Tribunal Federal, a contratação temporária para substituição dos afastamentos de servidores efetivos é plenamente compatível com a disciplina constitucional da contratação temporária. Basta, para tanto, que o diploma normativo que confere suporte ao ato seja suficientemente claro para prever as hipóteses de afastamento e substituição, descrevendo-as como circunstâncias em que haja excepcional interesse público - mormente a regularidade da prestação do serviço - e a temporariedade do vínculo estabelecido para o desempenho de atividades ordinárias da Administração Pública. (BRASIL, 2021-B)

Entretanto, a convocação em cargo vago, no entendimento do mesmo operador do direito, não é compatível com a dinâmica estabelecida pela Constituição da República para a contratação temporária, por permitir uma hipóteses excessivamente ampla e genérica de contratação sem demonstrar sua excepcionalidade (BRASIL, 2021-B).

Após regular trâmite, a compatibilidade da convocação com nosso ordenamento jurídico foi julgado no plenário virtual da Corte em 23 de maio de 2022. Na ocasião, sob a relatoria do Ministro Ricardo Lewandowski, o Tribunal por unanimidade acolheu a ação de arguição para declarar a não recepção pela Constituição da República do fundamento normativo da convocação – a saber os arts. 116, II, 117 e 125 a 128, da Lei Estadual nº 7.109/1977 – na parte em que admite a contratação temporária de profissionais para suprir a vacância de cargo efetivo. A modulação de

efeitos, considerada a necessidade de continuidade de prestação do serviço, estabeleceu que a decisão teria eficácia doze meses após o trânsito em julgado exclusivamente para os contratos já vigentes até a conclusão do julgamento de mérito. O acórdão foi assim ementado:

> ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. ARTS. 116, II, 117 E 125 A 128, DA LEI 7.109/1977, E ART. 38 DA LEI 9.381/1986. DECRETO 48.109/2020 E RESOLUÇÃO SEE 4.475/2021, TODOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS. CONVOCAÇÃO DE PROFESSORES SEM CONCURSO PÚBLICO. VACÂNCIA. CONTRATAÇÃO POR TEMPO DETERMINADO. NECESSIDADE TEMPORÁRIA DE EXCEPCIONAL INTERESSE PÚBLICO. AUTORIZAÇÃO GENÉRICA E ABRANGENTE. AUSÊNCIA DE TRANSITORIEDADE. VIOLAÇÃO DO ART. 37, II E IX, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. MODULAÇÃO DOS EFEITOS. ARGUIÇÃO CONHECIDA E JULGADA PROCEDENTE. [...]
>
> III. O chamamento de professores, sem vínculo anterior com a administração pública, para acudir as funções de magistério em caso de vacância de cargo efetivo, foi permitido pelos arts. 122, 123 e 125 da Lei 7.109/1977, do Estado de Minas Gerais, de maneira genérica e abrangente, contrariando os dispositivos constantes do art. 37, II e IX, da Constituição de 1988.
>
> IV. O caput do art. 125 é lacônico ao prever apenas que, 'na falta de professor legalmente habilitado, poderá haver convocação', sem explicitar suficientemente a excepcionalidade e o prazo determinado para a contratação temporária, de modo que, em tese, qualquer falta poderá dar azo ao chamamento contingente, sem a observância da temporalidade exigida constitucionalmente. Precedentes.
>
> V. O art. 123, parágrafo único, da Lei mineira, autoriza a prorrogação da convocação por prazo superior a 1 (um) ano 'se perdurarem as condições que determinaram a convocação e desde que não haja candidato com melhor habilitação', em ofensa ao requisito da transitoriedade constante da parte final do inciso IX do art. 37 da CF.
>
> VI. O Pleno do Supremo Tribunal Federal já deliberou que, 'ao permitir a designação temporária em caso de cargos vagos, viola a regra constitucional do concurso público, porquanto trata de contratação de servidores para atividades absolutamente previsíveis, permanentes e ordinárias do Estado, permitindo que sucessivas contratações temporárias perpetuem indefinidamente a precarização de relações trabalhistas no âmbito da Administração Pública.' (ADI 5.267/MG, Rel. Min. Luiz Fux) [...]
>
> VII. ADPF conhecida e julgada procedente para declarar a não recepção pela Constituição de 1988 dos arts. 116, II, 117 e 125 a 128, da Lei 7.109/1977, e do art. 38 da Lei 9.381/1986, ambas do Estado de Minas Gerais, na parte em que admitem a convocação temporária de profissionais sem prévio vínculo efetivo com a administração pública estadual para suprir vacância de cargo

> público efetivo, assim como para, por arrastamento, declarar a inconstitucionalidade do Decreto 48.109/2020 e da Resolução SEE 4.475/2021, também daquele Estado, modulando os efeitos da decisão para que os contratos temporários firmados até a conclusão do julgamento de mérito possam ser preservados pelo prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir do termo a quo antes referido. (BRASIL, 2022, p. 1-2)

Na esteira da declaração de inconstitucionalidade da designação para o exercício de função pública operado na ADI nº 5.267/MG em face da Lei Estadual nº 10.254/1990, o Supremo Tribunal Federal declarou a incompatibilidade com a Constituição Federal da manutenção da prática extensiva de contratações temporárias desta feita operadas com suporte na Lei Estadual nº 7.109/1977. Em síntese, o julgamento da ADPF nº 915/MG se alinha com a tese firmada na ADI nº 5.267/MG para considerar inconstitucional a contratação temporária em cargo vago com sucessivos vínculos, de forma a ocupar precariamente um cargo vago que deveria ser provido com um servidor efetivo aprovado em concurso público. A prática descortina, segundo o entendimento do órgão julgador, uma tentativa de contornar o princípio do concurso público. Este desvirtuamento do instituto da contratação temporária só é possível quando a norma regulamentadora da prática - produzida pelo legislativo local - não plasma a temporariedade e a excepcionalidade do vínculo estabelecido entre o agente precário e a Administração Pública (BRASIL, 2022). Nas palavras do relator, o Ministro Ricardo Lewandowski:

> Dessa forma, **não basta que a lei**, seja ela federal, estadual, distrital ou municipal, **autorize a contratação de pessoal por prazo limitado para conformar-se ao Texto Constitucional**, uma vez que a **excepcionalidade das situações emergenciais afasta a possibilidade de que elas**, de transitórias, **se transmudem em permanentes**. (BRASIL, 2022, p. 10, grifos do autor)

O prazo para encerramento das convocações vigentes, bem como para a celebração de novas convocações, em atenção à possibilidade de solução de continuidade do serviço público prestado, foi posteriormente dilatado para 24 (vinte e quatro) meses, após a oposição de embargos declaratórios pelo Governador do estado demandando a prorrogação do prazo. A decisão foi referendada no plenário em 16 (dezesseis) de agosto de 2022, ainda sob a relatoria do Ministro Ricardo Lewandowski (BRASIL, 2022, p. 1 -2).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A remoção deste instituto do ordenamento jurídico mineiro tem relação direta com o mesmo ocorrido com a designação para o exercício de função pública, previsto na Lei Estadual nº 10.254/1990. A convocação, regulamentada na Lei Estadual nº 7.109/1977, à semelhança da designação, foi uma forma de suprir a Administração Direta do estado com agentes precários admitidos à margem de concurso público. A convocação de profissionais do quadro do magistério, a rigor, consistiu apenas em uma continuidade da prática da designação, recebendo nomenclatura distinta por se amparar em dispositivo legal distinto. Um olhar mais atento à aplicação prática dos institutos desnuda na repristinação da convocação uma estratégia do gestor público para frustrar as implicações práticas da Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI nº 5.267/MG no funcionalismo público mineiro.

Quando do julgamento da dita ADI, ficou patente na manifestação da Corte a indisposição com a prática de contratação temporária sucessiva e massiva de servidores para o desempenho de atividades permanentes e ordinárias da Administração Direta, sem o adequado substrato normativo ordinário capaz de plasmar as exigências constitucionais de temporariedade e excepcionalidade. Nestas condições, a contratação temporária se afasta dos moldes requeridos pela Constituição da República para se transformar numa alternativa ao concurso público e ao efetivo provimento dos postos de trabalho por servidores de carreira. Em lugar do certame, com suas fases e exigências legais, um processo seletivo simplificado com abrangência em todos os municípios do estado permite a mobilização de um quantitativo extraordinário de agentes precários que, ano após ano, prestam serviço à Administração Pública em contratos temporários sucessivamente renovados.

Diante deste cenário de continuidade da prática, com fundamento em lei ordinária distinta, o Supremo Tribunal Federal votou pela não recepção da Lei Estadual nº 7.109/1977, afastando a possibilidade de Convocação de servidores precários na rede estadual de ensino mineira. O prazo para a interrupção da prática ainda vigora, nos termos da modulação dos efeitos da decisão. Contudo, caminha para encerrar em agosto deste ano de 2024.

Convém ressaltar, contudo, que esta decisão infirma apenas um dos dois institutos empregados após o declínio da designação. A contratação temporária de agentes para o quadro administrativo, feita com fundamento no art. 20 da Lei Estadual nº 23.750/2020 não está inclusa na ação e em nenhuma outra em curso no Supremo Tribunal Federal. Em certo grau, pode-se dizer que foi bem sucedida a estratégia do Administrador Público ao fraturar as contratações precárias na educação mineira para as amparar em dois suportes jurídicos distintos, posto que ao menos um dos institutos permanece incólume ao crivo de constitucionalidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula; BARREIROS, Brenda Borges Cambraia. "Superdesignação" de professores na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e 230053, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230053.pdf>. Acesso em 11 jan. 2022.

ARAÚJO, Ana Luíza Gomes de [et al]. Desafios ao Planejamento da Força de Trabalho no Estado de Minas Gerais: o Instituto da Designação no Recrutamento dos Professores da Educação Básica. **VIII Encontro de Administração Pública da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração - EnAPG**. Fortaleza, 16 a 18 mai. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Versão atualizada até a Emenda nº 114/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: em 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Geral da República. Petição Inicial nº 39307/2015 PGR-RJMB. Assinada pelo Procurador-Geral da República Rodrigo Janot Monteiro de Barros em 27 fev. 2015. In: Supremo Tribunal Federal (Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.267/MG**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, julgado em 15 abril 2020. Requeridos: Governador do Estado de Minas Gerais e Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. DJe nº 97 de 22 abril 2020-B. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4732504. Acesso: em 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria-Geral da República. Petição Inicial AJCONST/PGR nº 431935/2021. Assinada pelo Procurador Geral da República Antônio Augusto Brandão de Aras em 30 nov. 2021-B. In: Supremo Tribunal Federal (Pleno). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 915/MG**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, julgamento em curso. Distribuído em 2021-B. Requeridos: Governador do Estado de Minas Gerais e Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6311525. Acesso: em 14 mar. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.876/MG**. Relator: Min. Dias Toffoli, julgado em 26 mar. 2014. Requerente: Procuradoria-Geral da República. Requeridos: Governador do Estado de Minas Gerais e Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. DJe nº 125 de 01 jul. 2014-B. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4332889. Acesso: em 14 mar. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Pleno). **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.267/MG**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, julgado em 15 abril 2020. Requerente: Procurador-Geral da República. Requeridos: Governador do Estado de Minas Gerais e Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. DJe nº 97 de 22 abril 2020-A. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4732504. Acesso: em 14 mar. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (Pleno). **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 915/MG**. Relator: Min. Ricardo Lewandowski, julgamento em curso. Distribuído em 2021-A. Requerente: Procurador-Geral da República. Requeridos: Governador do Estado de Minas Gerais e Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6311525. Acesso: em 14 mar. 2022.

DANTAS, Paulo Roberto de Figueiredo. **Curso de Direito Constitucional**: Revista e Atualizada até a EC Nº 108, De 2020. 6. ed. Indaiatuba: Editora Foco, 2021.

MAIA, Lucas Silqueira Franco. **A Contratação precária no Estado de Minas Gerais a partir do caso da Lei Complementar nº 100/2007.** Orientadora: Ana Luiza Gomes de Araújo. 2015. 56 f. Monografia (Graduação em Administração Pública) – Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro - FJP, Belo Horizonte, 2015.

MINAS GERAIS. Constituição (1989). **Constituição do Estado de Minas Gerais**: promulgada em 21 de setembro de 1989. 27. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021. 476 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70446/CE_MG_EC_108-2020.pdf?sequence=21&isAllowed=y. Acesso: em 14 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1977. Contém o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Minas Gerais Diário do Executivo: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 14 out. 1977. p. 5. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=7109&ano=1977&tipo=LEI. Acesso: em 14 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990. Institui o Regime Jurídico Único do Servidor Público Civil do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 21 jul. 1990. p. 3. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=10254&ano=1990&tipo=LEI. Acesso: em 14 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.293, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 06 ago. 2004. P. 28. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004. Acesso: em 14 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.750, de 23 de dezembro de 2020. Estabelece normas para contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 24 dez. 2020. p. 1. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=23750&ano=2020. Acesso: em 14 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Poder Executivo. Decreto nº 48.109, de 30 de dezembro de 2020. Dispõe sobre a convocação de profissionais para o exercício das funções de magistério nas unidades de ensino de educação básica e superior dos órgãos, autarquias e fundações do Poder Executivo. **Minas Gerais Diário do Executivo**: Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 31 dez. 2020. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=48109&comp=&ano=2020. Acesso: em 14 mar. 2022.

EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS LEIS E OS PAPÉIS DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

DISABILITY CHILDREN'S EDUCATION: BRIEF CONSIDERATIONS ON THE LAWS AND THE ROLES OF FAMILY AND SCHOOL

Isabella Coelho Medeiros[1]

RESUMO

Apresenta um breve resumo das principais legislações que tratam direta ou indiretamente da educação inclusiva para as crianças com deficiência no Brasil, considerando os importantes papéis da família e da escola para que este direito concretize-se. Oferece, ainda, algumas sugestões sobre como deve ser a mudança da escola para atender a todos os alunos, sem distinção. Para analisar a temática, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em bases de dados de acesso aberto no país, bem como as legislações pertinentes ao assunto. Com isso, observou-se que, isoladamente, as Leis, a família e a escola não garantem o efetivo direito a essas crianças, sendo necessário seu esforço conjunto, o qual, além de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, ainda instiga uma mudança de paradigma social.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Criança com deficiência. Sociedade inclusiva.

ABSTRACT

It presents a brief summary of the main legislation that directly or indirectly talks to inclusive education for disabilities' children in Brazil, considering the important roles of the family and school in ensuring this right. It also offers some suggestions on how the school should change to serve all students, without distinction. For this, a bibliographical search was carried out in open access databases, as well as the legislation relevant to the subject. So, it was observed that, in isolation, the Laws, the family and the school don't guarantee the effective rights of these children, requiring their joint effort, which, in addition to making the school truly inclusive, also instigates change in society.

Keywords: Inclusive education. Disability children. Inclusive society.

1. Bibliotecária da Universidade Federal Fluminense, em exercício no Instituto Federal de Brasília. Bacharel em Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. Doutoranda em Ciências da Educação pela Christian Business School. E-mail: isa.biblio.rp@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a humanidade foi compreendendo a necessidade de ser igualitária para todos, sem distinção. Com isso, houve um aumento na preocupação de ser mais inclusiva em todos os direitos civis, inclusive no que se refere à educação.

Para atender a esse preceito, em todo mundo surgiram leis e firmaram-se acordos que buscaram garantir a cidadania plena e global a todas as pessoas. Acompanhando o movimento internacional, o Brasil passou a legislar em defesa da igualdade de direitos e oportunidades a todos os seus cidadãos, em um esforço para ter uma sociedade cada vez mais inclusiva, onde a diversidade é valorizada ao invés de ser considerada um problema.

Uma sociedade inclusiva para as pessoas com deficiência é construída a partir da ação conjunta de seus diversos atores, em todas as esferas da vida humana. Certamente, a família e a escola, como primeiras instituições em que as crianças vivem, têm um papel central para que este conceito seja realidade e haja cidadania e bem-estar para todos, até porque um modelo de educação inclusiva implica em uma sociedade também inclusiva, pois aquela é parte integrante do processo social (Becker, Anselmo, 2020).

Embora inclusão signifique para todos, não apenas para determinado grupo, como costuma ser tratada no caso de pessoas com deficiência, neste artigo serão apresentadas as principais legislações que versam sobre o direito à educação inclusiva no país, com foco nesse público informado.

Considerando que há um uso indiscriminado da palavra inclusão, muitas vezes utilizada para representar a integração, visto por Freire (2008) como um dos maiores problemas para a implementação de ideais inclusivos, as Leis são analisadas à luz dessa distinção de termos, devido a sua importância para que se consiga analisar a evolução ocorrida a partir da garantia dos direitos à pessoa com deficiência.

Para Mantoan (2003), na integração não há uma mudança efetiva dos propósitos e prática escolares, e os estudantes são apenas inseridos, sem de fato serem incluídos, pois os serviços são segregados, destinados a uma classe especial de alunos.

Nesse ínterim, considera-se a família como protagonista, articulando para que as Leis sejam efetivas, desde a ciência dos direitos garantidos à criança com deficiência como a qualquer outro cidadão, até a escolha da unidade escolar e sua proatividade junto à instituição.

Com relação à escola, discute-se seu papel de acolher essa criança e sua família, buscando realizar os ajustes necessários, tanto em estrutura física, como em recursos humanos, para fornecer a todos uma educação verdadeiramente inclusiva.

Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica principalmente em bases de dados de acesso aberto no país, como a SciELO, e repositórios institucionais, utilizando estratégias de busca com os termos educação inclusiva e criança com deficiência, bem como buscaram-se Leis que abordassem os direito da pessoa com deficiência no Brasil.

UM POUCO SOBRE A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Pode-se dizer que a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) é o ponto de partida para se discutirem questões referentes à inclusão educacional da pessoa com deficiência, tendo em vista que ela prevê a universalização da dignidade humana, livre de preconceitos, e dispõe a educação como um direito de todos, com igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Inclusive chegou a citar em seu texto a pessoa com deficiência, mas ainda dedica atenção "especial" a pessoas "especiais", dando margem a uma seletividade de direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) reforça a Constituição Federal, declarando que a educação é direito devido à criança e ao adolescente, visando ao seu desenvolvimento pleno como pessoa, no preparo para o exercício da cidadania.

Faz-se necessário frisar que ambas as legislações pregam o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos de cada aluno e, se interpretado positivamente, pode favorecer a concretização do direito, mesmo que haja outras brechas que coloquem em xeque essa garantia constitucional.

Ainda em 1989 foi promulgada a Lei nº 7.8532 (Brasil, 1989), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, embora não verse diretamente sobre educação, apresenta importantes avanços para a pessoa com deficiência, principalmente no que diz respeito à intervenção do Ministério Público na defesa dos interesses desses cidadãos, inclusive em questões educacionais, além de constituir crime ações discriminatórias em razão da deficiência que alguém possui.

Em 1996, a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com um capítulo dedicado à educação "especial" (sem muita delonga e desdobramentos), que foi um avanço no seguro do direito, já que até então não havia a preocupação com a educação para esse público, mesmo que ainda tratasse o tema de maneira "especial", ou seja, diferenciando do que era oferecido aos demais alunos.

2. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.298 de 1999, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 25 jul. 2024.

Esta Lei foi antecedida pelas versões de 1961 e 1971, respectivamente, Leis nº 4.024 de 1961 (Brasil, 1961) e 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), que pouco mencionaram a preocupação com a garantia da educação para as pessoas com deficiência.

Apesar de terem sido marcos importantes no que tange à educação nacional, elas ainda deixavam margem para que a pessoa com deficiência não tivesse suas necessidades educacionais devidamente atendidas, visto que suas abordagens eram mais voltadas à integração desse aluno com deficiência do que à uma escola inclusiva.

Em 2001 foi criado o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 (Brasil, 2001), que ainda tratava da educação das "pessoas com necessidades especiais" (Ibid.), preferencialmente (ou seja, sem a obrigatoriedade) na rede regular de ensino, mas que foi um importante documento da defesa dos direitos desse público. Como ele é periódico, foi substituído posteriormente pelo Plano Nacional de Educação de 2014, através da Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), que tem como uma de suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais, promovendo a cidadania e erradicando qualquer forma de discriminação, assegurando um atendimento educacional inclusivo.

No ano de 1999 ocorreu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, que resultou na criação do Decreto nº 3.956 (Brasil, 2001 b). E em 2007 foi a vez da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ocorrida em Nova Iorque, que o Brasil foi signatário, resultando no Decreto nº 6.949 (Brasil, 2009). Estas legislações sinalizavam a concordância do país em alinhar seus esforços com a comunidade internacional na intenção de erradicar qualquer tipo de discriminação de pessoas com base em sua deficiência, garantindo dignidade, igualdade e respeito a esses cidadãos, a partir do compromisso do Estado de prover, dentre outros direitos, a educação.

A Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação aprovada pela Câmara de Educação Básica em 2001 (Conselho Nacional de Educação, 2001) colocou para as instituições de ensino o desafio de se organizar para incluir os estudantes com deficiência e atender suas necessidades educacionais no âmbito da educação básica.

Já a Resolução nº 01 de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002) instituiu as diretrizes para a formação dos professores nos cursos de licenciatura de graduação no ensino superior, mas sem incluir a atuação humana e cidadã com relação à pessoa com deficiência, embora mencione o preparo dos docentes para o acolhimento e trato da diversidade dos alunos. Em 2015 esta normativa foi revogada, sendo substituída pela Resolução nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação, a qual já aborda a inserção de conteúdos voltados à educação especial.

Com relação à Língua Brasileira de Sinais, em 2002 foi promulgada a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), que a reconheceu como meio legal de comunicação em todo território nacional, sendo

regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), o qual a inseriu como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, buscando um preparo desses profissionais para o trato de pessoas com deficiência auditiva ou surdez; e ainda é disciplina curricular optativa para demais cursos da educação profissional e superior.

Ainda em 2002 foi publicada a Portaria nº 2.678 (Brasil, 2002 b) que aprovou normas e diretrizes para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, além da recomendação de seu uso em todo território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, "[...] com o propósito de disseminar e apoiar o processo de implementação das políticas de educação inclusiva em todos os estados, municípios e Distrito Federal" (Paccini, 2012, p. 88). O objetivo geral do programa é apoiar a formação de gestores e educadores no intuito de transformar os sistemas educacionais em redes inclusivas. Para tanto, realiza seminários; presta apoio técnico e financeiro, além de orientar a organização da formação profissional nos municípios polos e de abrangência; e disponibiliza referenciais pedagógicos3 para os participantes e interessados (Brasil, c2018). Essas ações fortalecem as competências dos trabalhadores da educação.

As Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000 que versam, respectivamente, sobre a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e sobre as normas gerais e critérios de acessibilidade foram regulamentadas pelo Decreto nº 5.296 (Brasil, 2004) que, embora não seja direcionado em especial para a educação, tem grande relevância, pois o processo educativo envolve a comunidade e a vida fora dos muros escolares. Sendo assim, a atenção à acessibilidade urbanística e autonomia de ir e vir desses cidadãos é ponto crucial para que se desenvolva uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pelo Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial em 2007, despontou como a principal legislação em defesa da garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. Seu objetivo é proporcionar

> [...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2007).

Também buscou garantir que houvesse transversalidade na educação, continuidade da escolarização, formação de professores para o atendimento especializado, participação da famí-

3. Um dos materiais disponíveis é o documento Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que apresenta 20 artigos de boas práticas de ensino pensadas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos, sem exceção e valorizando as diversas formas de aprender. O trabalho pode ser acessado no link: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf. Acesso em: 22 ago. 2024.

lia e da comunidade, acessibilidade urbanística e articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. Dessa forma, constitui-se em um instrumento valioso no processo de disruptura social até que se possa alcançar a educação inclusiva de verdade, com troca de experiências, qualidade para todos, visando à cidadania plena e global.

Outro grande marco em busca da educação inclusiva foi o Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentando o parágrafo único do Art. 60. da Lei nº 9.394/1996. Ele propõe que este tipo de atendimento deve integrar a proposta pedagógica da escola, promovendo condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos estudantes com deficiência, bem como prevê que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para ampliar sua oferta. É importante que haja essa legislação, de modo que todos saibam seu dever em cumpri-la e possam buscar o direito de fazê-la valer; no entanto, pela perceptível ausência da sala de recursos multifuncionais, ou sua negligência, parece que esta normativa ainda está longe de ser cumprida.

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (Brasil, 2015 b), para assegurar e promover condições de igualdade, garantias de direitos e liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Uma das preocupações dessa legislação é que essas pessoas percebam o seu direito à educação de qualidade em todos os níveis, ao longo da vida, buscando o alcance de seu máximo desenvolvimento possível, incumbindo ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade as condições para sua realização, além do incentivo, do acompanhamento das ações desenvolvidas e suas avaliações.

Mais recentemente, em novembro de 2023, foi lançado o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçando as premissas originais da Política de 2007, declarando investimentos em formação profissional, infraestrutura, transportes, e tecnologias assistivas, de modo que seja ampliada a proporção de escolas que receberam as salas de recursos multifuncionais, além do aumento do número de estudantes com deficiência matriculados nas turmas regulares. Para atingir tais objetivos, o Plano tem quatro eixos norteadores: a expansão do acesso, a preocupação com a qualidade e permanência desses alunos, o apoio à produção de conhecimento sobre o tema e o investimento na formação de professores (Agência GOV, 2023).

A INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E A ESCOLA

Muitas das legislações que abordam os direitos das pessoas com deficiência envolvem a família como um forte pilar para a garantia de cidadania a este grupo. Portanto, é fundamental que os familiares e/ou responsáveis compreendam que sua criança com deficiência tem todos os direitos garantidos por lei, assim como qualquer outra pessoa, tendo em vista que a Constituição de 1988 prega como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos ou qualquer forma de discriminação (Brasil, 1988).

Ter ciência dos direitos, exigir seu comprimento, bem como buscar formas legais de fazê-los valer é de suma importância para que essas pessoas saiam da marginalidade causada pela vergonha, esquecimento, ignorância e negligência, tornando-se, de fato, cidadãos.

O principal direito garantido à pessoa com deficiência é o direito à vida, e muitos outros lhes são acrescentados, para que realmente vivam em sua plenitude e com dignidade, os quais são: o direito à habilitação e à reabilitação (buscando o desenvolvimento de suas potencialidades, talentos e habilidades com vistas à autonomia); o direito à saúde (na forma de atendimento integral e contínuo, que contemple suas necessidades e realizado por profissionais habilitados); o direito à educação (em todos os níveis educacionais, ao longo da vida, com um ensino de qualidade, em turmas regulares, para alcançar o máximo de seu desenvolvimento, promovendo cidadania); o direito à moradia (com dignidade e ênfase em acessibilidade); o direito ao trabalho (com igualdade de oportunidades, de sua livre escolha e aceitação, com condições favoráveis de realização, remuneração justa e em um ambiente acessível e inclusivo); o direito à assistência e à previdência sociais (garantindo-lhes acesso a serviços socioassistenciais e aposentadoria); o direito à cultura, ao esporte, ao lazer e ao turismo (em igualdade de oportunidade de acesso e participação); e o direito ao transporte e à mobilidade (com a eliminação de obstáculos e barreiras à sua realização, bem como o rechaço à cobrança diferenciada pela prestação do serviço) (Brasil, 2015).

A partir disso, a família deve ser proativa, assumindo a direção de seu próprio caminho, com protagonismo, de modo que reflita também na trajetória de vida do familiar com deficiência, participando das escolhas e decisões que lhe envolve. Afinal, o desenvolvimento do cidadão começa em casa, a partir da ciência de que o isolamento não leva a nada, sendo preciso agir, com cooperação, lutando por melhores condições de vida para todos.

Outro ponto importante, que pode favorecer bastante à vida da pessoa com deficiência, é a união de esforços com outras famílias em organizações da sociedade civil, constituindo uma instituição que tenha mais poderes para cobrar a garantia de direitos ao poder público. Se não for possível fazer parte de uma, que haja apoio às suas inciativas, principalmente no que tan-

ge às consultas publicas de opinião a respeito de novas solicitações, fornecendo subsídios às reivindicações.

Também faz toda diferença colocar-se à disposição para abordar o tema da pessoa com deficiência com empatia perante outros grupos, ao tirar dúvidas ou explicar para os que têm uma fala capacitista o que você sabe ou já aprendeu a respeito de algum tipo de deficiência. Afinal, como bem colocado por Renzi (2021), até pouco tempo atrás nós todos éramos capacitistas; então, estar aberto para explicar o que até outro dia você não sabia, ajuda no processo de desconstrução, e este é um exercício diário.

Atenção especial deve ser dada à escolha da escola que esta criança com deficiência frequentará, pois ela é outro pilar que vai sustentar a formação de vida cidadã desse indivíduo e vai possibilitar o aumento e o desenvolvimento de suas capacidades. Ao entrar na escola, as crianças com deficiência relacionam-se com diferentes pessoas, têm a oportunidade de conviver em um mundo diverso e, igualmente, têm a chance de perceber que nenhuma é igual à outra, mudando suas formas de agir, de pensar e de reagir à sua realidade.

Cabe observar que apenas matricular a criança com deficiência e transferir sua responsabilidade para a instituição escolar não é uma atitude compatível com uma família preocupada com o bem-estar e o desenvolvimento daquele indivíduo. É fundamental assegurar que ele esteja no ensino regular e com o apoio pedagógico especializado que precisar. E os responsáveis devem participar das reuniões escolares, bem como acompanhar os métodos de ensino utilizados, colaborar com sugestões e garantir que a escola respeite seus direitos e atenda às necessidades da criança.

Por outro lado, a escola pode fornecer uma nova visão para as famílias, as quais muitas vezes estão acostumadas a ouvir apenas as limitações e os impedimentos que aquela criança terá/tem, o que gera medo e pode acabar paralisando suas ações, fazendo-as permanecer na ignorância sobre o assunto e desprovidas de conhecimentos a respeito de todo potencial que a pessoa com deficiência tem e de tudo que ela pode conquistar.

Lamentavelmente, as famílias de crianças com deficiência estão acostumadas aos desafios frente ao desconhecido, não sabem como agir, ou que caminho seguir, sem contar as inúmeras opiniões e contradições que ouvem, deixando-as com frequência mais perdidas para buscar o melhor resultado para o(a) filho(a) (Costa, 2022).

Por isso, esse acolhimento da unidade escolar é importante; ele pode instigar uma mudança de postura e/ou fortalecer as ações proativas das famílias, permitindo que se vejam como protagonistas e tenham forças para cuidar de si e da criança. E, em uma cooperação mútua, junto à escola transformam-se em poderosos agentes na busca pela sociedade inclusiva.

É certo que a educação é um meio de transformação da sociedade, devendo a escola agir na defesa e garantia desse direito, compreendendo sua importância e seu papel para a constru-

ção de uma sociedade mais justa e igualitária, começando por não medir esforços para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de permanência e aproveitamento no ambiente escolar, independente de qualquer circunstância.

Isso envolve, além do supracitado olhar sensível às famílias, o subsídio para que os profissionais sejam cada vez mais capacitados para atender às necessidades de qualquer aluno, tenha ele algum tipo de deficiência, ou não.

Também é importante sua postura ativa perante o poder público e a sociedade civil na participação de ações de defesa do direito universal à educação, elaboração de documentos, promoção de reflexões e debates, bem como a celebração de conquistas relacionadas à inclusão dentro e fora do meio escolar.

Seu papel é que suas ações inclusivas (que nada mais são do que agir conforme previsto em lei, sem distinção) sejam refletidas na sociedade a partir da realização do seu trabalho, e levadas ao ambiente externo por cada pessoa que circula em seu meio.

Para tanto, a escola deve garantir "[...] a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades" (Brasil, 2004). E isso incluiu o compromisso de rever seus procedimentos pedagógicos, permitindo que esse preceito torne-se realidade, já que este é ponto decisivo por onde iniciar o processo de mudança, que não é só educacional, mas também cultural e social (*Ibid*).

A escola, quando é verdadeiramente inclusiva, caracteriza-se pela participação de todos os estudantes no ensino regular, em um esforço de reestruturação de suas práticas, de modo que atenda à diversidade dos alunos, sem distinção. Para Freire (2008), ela só consegue desenvolver cidadãos com competências complexas e participantes na sociedade se flexibilizar o modo de fornecer educação; caso permaneça inalterado, não se desenvolve a inclusão.

A partir disto, percebe-se que deve haver uma mudança radical de entendimento do que é o ambiente escolar, pois, no formato que existe hoje, ele não atende às reivindicações que a diversidade e a inclusão exigem, bem como desrespeita legislações a respeito do direito universal à educação, já que a escola tradicionalista é direcionada de maneira exclusiva, pensando somente nos estudantes dentro de um padrão de normalidade historicamente estabelecido (Silva Neto *et al.*, 2018).

Pensando nesse conceito, uma escola precisa atender a alguns requisitos para ser considerada inclusiva. Primeiramente, ela deve compreender que ela faz parte de um todo, relacionando-se com a comunidade e as famílias envolvidas. Não no sentido de devolver a elas o que se desenvolve intramuros, mas sim realizando juntas as ações em prol de todos os estudantes, por serem partes interligadas de um mesmo cenário social; ou seja, a escola atua com as famílias e a comunidade e, não, para elas.

Dessa forma, ao unir esforços, conseguem, juntas, a aprovação de projetos e leis, melhorias sociais a partir de demandas ao poder público, bem como a transferências de direitos que já existem no papel para a realidade dos alunos, suas famílias e a comunidade. Todos são beneficiados com esta união.

Especificamente, no que tange à legislação e ao relacionamento com o poder público, a escola precisa buscar, como uma instituição, dotada de direitos e deveres sociais, as garantias legais de infraestrutura da comunidade para que suas ações internas sejam mais efetivas e reflitam fora de seus muros, na vida dos indivíduos.

Ademais, deve-se articular para dispor de recursos e estrutura de modo que suas ações tenham embasamento e sejam efetivas, por exemplo, buscando junto à administração local que os semáforos tenham sinais sonoros; que as calçadas tenham calçamento, largura suficiente, piso tátil e estejam livres de obstáculos (como entulhos e lixo, inclusive); paradas de transporte público com acessibilidade física e de comunicação, bem como veículos preparados para receber a todos.

Este é um ponto importante, pois não bastam as ações realizadas internamente no âmbito escolar; é preciso cobrar do poder público sua responsabilidade "em destinar recursos suficientes para suprir a demanda de investimentos a nível estadual, municipal e em cada escola e a formação continuada do professor" (Silva, Pedro, Jesus, 20--, p. 8), bem como a aprovação (e cumprimento) de decretos e leis que sustentem o arcabouço necessário à garantia do direito constitucional da educação; afinal, "não basta o direito legal, é necessário iniciá-lo para fazê-lo efetivo" (*Ibid*, p. 11).

É preciso cuidado, também, com o *design* do ambiente, de modo que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente, participando plenamente de todos os aspectos da vida escolar em igualdade de oportunidades. Essa escola precisa ser segura e acessível a todos os alunos, sem a presença de obstáculos e barreiras físicas à acessibilidade e comunicação.

Para isso, deve apresentar rampas de acesso e/ou elevadores; corredores, portas e disposição dos ambientes em larguras compatíveis com o disposto em normas de regulação vigentes no país, bem como com piso tátil; dispor de banheiros acessíveis a todos (não apenas um banheiro exclusivo às pessoas com deficiência); ter uma sinalização correta e adequada, abrangente e de fácil entendimento, inclusive em braile; portas, torneiras e maçanetas precisam permitir sua utilização por qualquer pessoa; carteiras, bebedouros, mesas e até as linhas de servir do refeitório precisam ter altura que permitam seu uso universal; oferecer recursos de tecnologias de informação e comunicação que permitam a utilização dos equipamentos sem distinção; o sinal para

emitir as informações de horários das atividades devem ter outros recursos, como o visual (por exemplo), para orientar aos alunos; entre outros[4].

Além de tudo isso, é fundamental que essas "adaptações" não requeiram esforços para serem utilizadas, pois, do contrário, o *design* não estará sendo universal, nem igualitário.

No entanto, não basta que a escola seja fisicamente adequada. Embora essa parte tenha seu grande valor, os professores e toda equipe escolar precisam estar cientes e conscientes de seu papel, pois a escola inclusiva é construída com diferentes suportes, mas só é consolidada "[...] com a prática dos atores que a implementam, que está, por seu lado, intimamente ligada não apenas ao saber-fazer, mas também à atitude com que se perspectiva" (Silva, 2011, p. 120).

Para tanto, os funcionários precisam compreender que é seu dever atender integralmente aos alunos sem qualquer distinção. E a instituição deve fornecer oportunidades de capacitação sempre (tanto facilitando acesso a cursos, como realizando ela própria encontros e seminários no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades), também para todos, sem selecionar apenas uns e outros para serem os "colaboradores de referência".

Na escola inclusiva, não existem ambientes inacessíveis a quem quer que seja, do banheiro à sala de aula, passando pela secretaria, pelo pátio, até o refeitório. Assim sendo, é justo que em qualquer um deles os alunos tenham suas necessidades atendidas, por indivíduos que realizem suas tarefas sem distinção.

Outro ponto que merece atenção diz respeito às rotinas de atividades e processos avaliativos. Tal como eles são realizados costumeiramente nas escolas tradicionais, não suportam atender de maneira inclusiva a todos, levando à necessidade de adaptação. No entanto, são as escolas que devem

> [...] adaptar-se aos novos alunos que nelas entram, e não ao contrário [...]. É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias no currículo (Heredero, 2010, p. 197-198).

Tais ajustes começam por abrir espaço à democratização do conhecimento, abolindo-se as subdivisões de áreas específicas de ensino em favor da flexibilização dos procedimentos pedagógicos, onde as disciplinas são meios para se atingir um aprendizado transversal, e não o fim em si mesmas. Também inclui projetos de ensino-aprendizagem que envolvam a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias educacionais que estimulem as capacidades e po-

4. Muitas das sugestões aqui contidas foram adaptadas da ABNT NBR 9050:2015. Disponível em: https://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. Acesso em: 23 ago. 2024.

tencialidades dos alunos, levando em consideração a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade, a autonomia, a liberdade e o espírito crítico de cada um. Apresenta, ainda, objetivos gerais de aprendizagem em substituição dos objetivos específicos engessados, que não consideram e nem atendem às diferenças individuais dos diferentes estudantes, garantindo que todos tenham tempo para aprender, bem como realize avaliações no decorrer do processo pedagógico, observando contexto e características educacionais de cada indivíduo (Mantoan, 2003; Heredero, 2010). Ademais, não devemos esquecer-nos da oferta bilíngue (em português e LIBRAS) e com uso do sistema Braille nas propostas de ensino-aprendizagem educacionais.

Por fim, vê-se que este é um trabalho árduo, porque a escola inclusiva implica não apenas em uma mudança de paradigma educacional, em busca de um redesenho da educação, para que esta esteja "[...] voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças" (Mantoan, 2003, p. 14), mas também social, onde os personagens e instituições envolvidos estão comprometidos com uma reforma no modo de pensar e agir, visando a esses mesmos objetivos em qualquer outra área, para a realização de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto foi possível perceber que existe um número razoável de legislações, planos e projetos que trata dos direitos das pessoas com deficiência, que vão muito além da educação de qualidade. Elas são de extrema importância por serem instrumentos jurídicos que pregam a obrigatoriedade dos seus dispostos no meio civil.

O levantamento realizado não teve a intenção de esgotar as análises sobre as Leis que tratam de alguma maneira do acesso à educação de qualidade à criança com deficiência, mas, sim, de mostrar como o caminho é ainda é longo, apesar dos avanços já alcançados.

Mesmo que nem todas sejam pontuais para a educação inclusiva, o conjunto de suas normativas em todos os aspectos da vida permite um apanhado de jurisprudências que fortalecem o apelo para que as determinações sejam cumpridas também no meio escolar. O desafio é fazer valer essas garantias na prática, o que suscitaria um novo modelo não só de escola, mas também de sociedade.

Entendeu-se que apenas as legislações não garantem educação inclusiva às crianças com deficiência. É fundamental que a família e a escola estejam engajadas nesta causa, de modo que seu trabalho conjunto favoreça uma ruptura no modelo educacional arcaico e segregador socialmente constituído. Elas plantam as sementes e enfincam as raízes de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, que não trate apenas do acesso, da integração e da tolerância às dife-

renças, mas que conduza uma quebra de paradigma, com uma mudança radical de experiência social, onde a diversidade é valorizada porque se compreende que ela é enriquecedora e a base para a vida humana.

A partir disso, esses novos pensamentos e formas de agir vão se espalhando pelas diferentes esferas do meio social, permitindo que a sociedade inclusiva, muitas vezes considerada tão distante, venha a se tornar e permaneça uma realidade para todos, onde o estranho é agir em desacordo de uma convivência justa, digna e igual para qualquer pessoa, independente de quem ela seja e de quais características carregue consigo.

Espera-se que cada vez mais a conscientização sobre a verdadeira inclusão ganhe força, com cooperação entre instituições de ensino, poder público e comunidade, vindo a tornar realidade o direito universal à educação plena e de qualidade para qualquer indivíduo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. **Governo Federal reforça política de educação inclusiva**. [Brasília: EBC, 2023]. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202311/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva. Acesso em: 03 ago. 2024.

BECKER, Caroline; ANSELMO, Alexandre Guilherme. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, a. 12, v. 1, 2020, p. 90-108. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1854/2457. Acesso em: 22 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: a escola. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004. (Educação Inclusiva, 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 26 set. 2002. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024. b

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. [Brasília: MEC, c2018]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. [Brasília: MEC], 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 26 jul. 2024. b

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 6.571, de 17 de dezembro de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=Art.,-2%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Os%20sistemas%20de%20ensino%20devem,graus%20escolares%20em%20que%20atuem. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 ago. 2024. b

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1E, 14 set. 2001, p. 39-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 4 mar. 2002, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 06 ago. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 2 jul. 2015, p. 8-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2024.

COSTA, Neli. **Escola inclusiva**: para quem? São Paulo: Dialética, 2022. 1 *e-book*. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nP5kEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=escola+inclusiva&ots=iZTw8k-GVs&sig=N5mc6x9B8YErLdGgy1WWirFRBqI#v=onepage&q=escola%20inclusiva&f=false. Acesso em: 08 jul. 2024.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Lisboa, v. 16, n. 1, 2008, p. 5-20. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%c3%a3o.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 193-208. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v32n02/v32n02a06.pdf. Acesso em: 22 jul. 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907. Acesso em: 16 jul. 2024.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos. Trajetória histórica oficial do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: documentos orientadores no âmbito municipal. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 9, 2012, p. 84-93. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/556. Acesso em: 22 ago. 2024.

RENZI, Joyce. Qual o papel da família na construção de uma sociedade mais inclusiva? *In*: **Diversa**. 14 maio 2021. Disponível em: https://diversa.org.br/relatos-de-experiencias/papel-da-familia-na-construcao-de-sociedade-inclusiva/. Acesso em: 03 ago. 2024.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da; PEDRO, Vanize Dalla Costa; JESUS, Eliane Maria de. Educação inclusiva. *In*: SEMANA ACADÊMICA. **Anais** [...]. [S. n. t.]. p. 1-11. Disponível em: https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação inclusiva: um novo paradigma de escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, n. 19, 2011, p. 119-134. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845. Acesso em: 15 jul. 2014.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al*. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 31, n. 60, 2018, p. 81-92. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf. Acesso em: 15 jul. 2014.

REGIME DISCIPLINAR DO ESTATUTO DO MAGISTÉRIO - ILÍCITO E SANÇÃO DISCIPLINAR DECORRENTE DO COMETIMENTO DE ASSÉDIO SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Jacqueline Magalhães Perdigão[1]

Marlene Antunes Dias[2]

RESUMO:

O Regime Disciplinar do Estatuto do Magistério estabelece normas relacionadas a ilícitos e sanções disciplinares no âmbito da Administração Estadual. Nele, o assédio sexual é definido como ato de improbidade administrativa que compromete tanto a ética quanto o bom funcionamento do serviço público, prevendo a demissão a bem do serviço público como sanção. O principal objetivo desse regulamento é assegurar a integridade e a eficiência na gestão pública, promovendo a responsabilização dos servidores que adotam condutas inadequadas. O assédio sexual não apenas prejudica a saúde emocional e psicológica das vítimas, mas também afeta negativamente a qualidade do serviço prestado à sociedade. Nesse contexto, este trabalho tem como foco destacar o Regime Disciplinar aplicável aos servidores públicos do Magistério, buscando coibir essa prática e promover um ambiente escolar seguro e respeitoso para todos. Dessa forma, pretende-se contribuir para uma Administração Pública mais eficiente e comprometida com o bem-estar da comunidade.

Palavras-chaves: Regime Disciplinar. Sanções Disciplinares. Assédio Sexual.

1. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Analista Educacional/Inspetor Escolar. Atualmente, membro da Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares da Superintendência Regional de Ensino de Nova Era/ Núcleo de Correição Administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail jacqueline.perdigao@educacao.mg.gov.br .

2 Especialista em Matemática e Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Analista Educacional. Atualmente, membro da Comissão Permanente de Processos Administrativos Disciplinares da Superintendência Regional de Ensino de Pirapora/ Núcleo de Correição Administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. E-mail marlene.dias@educacao.mg.gov.br. .

ABSTRACT:

The Disciplinary Regime of the Teaching Statute establishes rules regarding infractions and disciplinary sanctions within the scope of State Administration. It defines sexual harassment as an act of administrative impropriety that undermines both ethics and the proper functioning of public service, prescribing dismissal for the good of the public service as a sanction. The primary objective of this regulation is to ensure integrity and efficiency in public management, promoting the accountability of servers who engage in inappropriate conduct. Sexual harassment not only negatively impacts the emotional and psychological health of victims but also adversely affects the quality of service provided to society. In this context, this work aims to highlight the Disciplinary Regime applicable to public servants in the Teaching sector, seeking to curb this practice and promote a safe and respectful school environment for everyone. Thus, it intends to contribute to a more efficient Public Administration committed to the well-being of the community.

Keywords: Disciplinary Regime. Disciplinary Sanctions. Sexual Harassment.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo destacar o Regime Disciplinar aplicável aos servidores públicos do quadro do Magistério, com ênfase nas sanções disciplinares relacionadas ao assédio sexual no ambiente escolar. Para tanto, iniciaremos ressaltando a importância dos Servidores Públicos Estaduais cumprirem efetivamente o Regime Disciplinar, conforme estabelecido na Lei Estadual n.º 869, de 05 de julho de 1952 e Lei Estadual n.º 7.109, de 13 de outubro de 1977. Essas legislações visam orientar os serviços prestados à população, respeitando os princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência e razoabilidade (BRASIL,1988). Além disso, buscam assegurar a qualidade dos serviços oferecidos no âmbito da administração pública.

Neste trabalho pretendemos demonstrar que o Regime Disciplinar do Servidor Público do Magistério define deveres, proibições e responsabilidades, abordando também o conceito de assédio sexual no ambiente escolar. É fundamental esclarecer que o agente público que comete o ilícito administrativo de assédio sexual está sujeito a sanções disciplinares. A motivação para redigir este artigo decorre da percepção da necessidade de implementar medidas de prevenção ao assédio sexual nas escolas, a fim de coibir essa prática inaceitável no contexto educacional, que gera consequências imensuráveis e, muitas vezes, irreversíveis para os estudantes e para o ambiente escolar.

Além disso, é imprescindível que os servidores públicos estejam cientes das previsões legais sobre as sanções administrativas disciplinares relacionadas a esse ato, que contraria os princípios regulamentares do cargo público. Essas sanções são aplicadas após o devido proces-

so legal, respeitando o direito ao contraditório e à ampla defesa. Comprovada a autoria e a materialidade do ato a penalidade pode resultar em demissão a bem do serviço público.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para a disseminação do conhecimento sobre o Regime Disciplinar do Magistério e as sanções decorrentes do assédio sexual no ambiente escolar, ajudando a prevenir esse ilícito administrativo, que tem crescido de forma preocupante nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, e, por consequência, tornando a Administração Pública mais eficiente.

2. SERVIDOR PÚBLICO

O Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais estabelece que servidor público é a pessoa que ocupa um cargo público (MINAS GERAIS, 1952). Esses cargos podem ser integrados em classes ou isolados, correspondendo a funções específicas, criadas por lei e remuneradas pelos cofres do Estado. Os servidores exercem diversas atribuições em diferentes áreas da administração pública, contribuindo para o funcionamento regular dos serviços oferecidos à população.

Os servidores públicos devem obedecer aos princípios constitucionais básicos, e atos ilegais ou contrários a esses princípios podem resultar em penalidades, como a *"suspensão dos direitos políticos, na perda da função pública, na indisponibilidade dos bens e o ressarcimento ao erário, na forma e gradação previstas em lei, sem prejuízo da ação penal cabível"*, como disposto no § 4º do artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Assim, com base na Constituição, a conduta funcional de todo servidor público é regida por um conjunto de regras e princípios. Eles têm deveres, proibições e responsabilidades, e estão sujeitos a procedimentos de apuração de ilícitos administrativos e a sanções disciplinares, coletivamente denominadas Regime Disciplinar. Portanto, cada agente público deve observar e pautar suas ações de acordo com as normas e regras estabelecidas, em conformidade com o cargo ou função que ocupa.

3. DO REGIME DISCIPLINAR DO MAGISTÉRIO

A Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008, fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reconhece como funções de magistério aquelas exercidas por profissionais que

> [...] desempenham as atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção e supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica (BRASIL, 2008).

No Estado de Minas Gerais, o Regime Disciplinar dos servidores do magistério é regulamentado pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado (Lei n.º 869, de 05 de julho de 1952), pelo Estatuto do Pessoal do Magistério do Estado de Minas Gerais (Lei Estadual n.º 7.109, de 13 de outubro de 1977) e pelos Regimentos Escolares aprovados pelo órgão próprio do Sistema (MINAS GERAIS, 1977). Este Regime se estende aos servidores administrativos lotados em escolas e outros órgãos de ensino, como: Auxiliar de Serviços Básicos (ASB), Assistente Técnico da Educação Básica (ATB), Analista Educacional (ANE) e Técnico da Educação (TDE).

O Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais estabelece uma série de deveres para os profissionais da educação. Além das obrigações contidas nos Regimentos Escolares, são destacados os seguintes deveres

I. elaborar e executar integralmente os programas, planos e atividades da escola no que for de sua competência;
II. cumprir e fazer cumprir os horários e calendários escolares;
III. ocupar-se com zelo, durante o horário de trabalho, no desempenho das atribuições3 de seu cargo;
IV. manter e fazer com que seja mantida a disciplina em sala de aula e fora dela;
V. comparecer às reuniões para as quais for convocado;
VI. participar das atividades escolares;
VII. zelar pelo bom nome da unidade de ensino;
VIII. respeitar alunos, colegas, autoridades do ensino e funcionários administrativos, de forma compatível com a missão de educador (MINAS GERAIS, 1977).

É importante ressaltar que, neste contexto, a palavra **"dever"** implica uma obrigação legal. Portanto, não é opcional para o servidor público cumprir os deveres listados. Todos os servidores do quadro do magistério devem observar rigorosamente suas responsabilidades no exercício de duas funções.

No entanto, o mero cumprimento dos deveres não é suficiente. Existem também irregularidades que são passíveis de punição e que os agentes públicos do magistério devem evitar. Essas proibições incluem:

3. Atribuições do cargo de magistério estão previstas na Lei n.º 15.293/2004.

I. referir-se de modo depreciativo, em informação, parecer ou despacho, às autoridades e atos da administração pública, podendo, porém, em trabalho assinado, criticá-los do ponto de vista doutrinário ou da organização do serviço;

II. retirar sem prévia autorização da autoridade competente qualquer documento ou objeto da repartição;

III. promover manifestações de apreço ou desapreço e fazer circular ou subscrever lista de donativos no recinto da repartição;

IV. valer-se do cargo para lograr proveito pessoal em detrimento da dignidade da função;

V. coagir ou aliciar subordinados com objetivos de natureza partidária;

VI. VI- participar da gerência ou administração de empresa comercial ou industrial, salvo os casos expressos em lei;

VII. VII- exercer comércio ou participar de sociedade comercial, exceto como acionista, quotista ou comandatário;

VIII. VIII - praticar a usura em qualquer de suas formas;

IX. IX- pleitear, como procurador ou intermediário, junto às repartições públicas, salvo quando se tratar de percepção de vencimentos e vantagens, de parente até segundo grau;

X. receber propinas, comissões, presentes e vantagens de qualquer espécie em razão das atribuições;

XI. contar a pessoa estranha à repartição, fora dos casos previstos em lei, o desempenho de encargo que lhe competir ou a seus subordinados (MINAS GERAIS, 1952).

Adicionalmente, são proibidas as seguintes condutas:

II. a ação ou omissão que traga prejuízo físico, moral ou intelectual ao aluno;

III. a imposição de castigo físico ou humilhante ao aluno;

IV. o ato que resulte em exemplo deseducativo para ao aluno;

V. a prática de discriminação por motivo de raça, condição social, nível intelectual, sexo, credo ou convicção política (MINAS GERAIS, 1977).

O cumprimento do regime disciplinar é responsabilidade do servidor público e deve ser acompanhado de forma contínua por sua chefia imediata. Esse acompanhamento deve estar alinhado com o arcabouço legal, visando garantir a prestação eficiente e tempestiva dos serviços, dentro dos padrões de qualidade esperados.

4. DEFINIÇÃO DE ASSÉDIO SEXUAL

Ao tratar da definição do Assédio Sexual, é importante reconhecer que este conceito está em constante construção e é de difícil definição, uma vez que envolve o "sentimento da vítima" e resulta em seu constrangimento. Nesse contexto, o Código Penal Brasileiro caracteriza o assédio como o ato de "c*onstranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função*" (BRASIL, 1940, Art. 216-A).

É fundamental compreender que a ideia de assédio sexual não se limita à definição penal. O Conselho Nacional de Justiça amplia essa visão ao conceituar assédio sexual como

> conduta de conotação sexual praticada contra a vontade de alguém, sob forma verbal, não verbal ou física, manifestada por palavras, gestos, contatos físicos ou outros meios, com o efeito de perturbar ou constranger a pessoa, afetar a sua dignidade, ou de lhe criar um ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador (CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020).

A Controladoria-Geral da União, ao definir o conceito, incorpora de maneira objetiva as definições anteriores, descrevendo assédio sexual como

> toda conduta indesejada de caráter sexual que restrinja a liberdade sexual da vítima. Nesse sentido, pode ser manifestada fisicamente, por palavras, gestos ou outros meios, propostas ou impostas a pessoas contra sua vontade, causando-lhe constrangimento e violando a sua liberdade sexual (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2021).

Um único ato pode configurar como assédio sexual, embora esse ilícito tenha, frequentemente, características de ações reiteradas (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, *[s/d]*). No ambiente escolar, o assédio sexual geralmente envolve estudantes em condições de vulnerabilidade, o que exige máxima atenção, sigilo e celeridade nas decisões tomadas pela Unidade Escolar e pelos órgãos responsáveis pela apuração, análise e eventual sanção.

É relevante destacar que existem condutas de conotação sexual que, embora impróprias para o ambiente escolar, não configuram assédio sexual, pois não ofendem a moralidade. Essas situações são descritas como "*casos de natureza sexual que não chegam a violar a dignidade sexual de alguém, mas ocasionam inconveniência e algum grau de constrangimento*" (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2023, p. 5). Essas condutas devem, obrigatoriamente, ser objeto de atenção, pois negligenciar a apuração ou não adotar protocolos de prevenção e responsabilização pode levar ao agravamento das situações ao longo do tempo. Isso pode transformar condutas impróprias, inicialmente de menor gravidade, em sérios problemas no ambiente escolar,

resultando em danos significativos para os indivíduos nele inseridos (CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO, 2023).

O assédio sexual, como mencionado, é uma *"infração de difícil comprovação, uma vez que, não raro, envolve pessoa em condição de vulnerabilidade"* (BRASIL, 2021, p. 2), ou seja, pessoas desprotegidas, sem apoio e que podem não ter as necessidades mínimas atendidas. Além disso, na maioria das vezes, esse ato ocorre de forma velada, tendo como prova principal o relato da vítima.

5. CONFIGURAÇÃO DE ASSÉDIO SEXUAL

Para que se configure assédio sexual, um único ato pode ser suficientemente grave para atingir a honra, a dignidade e a moral da vítima. A Controladoria-Geral da União (CGU) esclarece que, para a caracterização do assédio sexual, é necessário apenas um ato isolado, não sendo exigida sua repetição. Exigir a reiteração para configurar o ilícito seria submeter a vítima a uma nova violência, algo que a legislação busca justamente evitar.

- As seguintes condutas podem ser classificadas como assédio sexual:
- realizar investidas maliciosas, como cantadas, comentários sedutores e conversas inapropriadas de cunho sexual, seja no meio digital, físico ou verbal;
- manter olhares fixos e reiterados de forma invasiva e com conotação sexual;
- estabelecer relacionamentos físicos e afetivos com estudantes, incluindo beijos, carícias, relações sexuais ou namoro, independentemente da idade ou consentimento;
- enviar ou solicitar fotografias ou vídeos que impliquem exposição de sensualidade ou nudez;
- enviar mensagens convidando para relações íntimas;
- realizar carícias em qualquer parte do corpo do estudante, exceto em situações em que isso seja estritamente necessário para a prática pedagógica;
- fazer comentários sexuais disfarçados de explicações de conteúdo acadêmico;
- contar piadas ofensivas de cunho sexual dentro do ambiente escolar;
- compartilhar experiências pessoais relacionadas à vida sexual durante as aulas;
- praticar expressões corporais e gestos obscenos de conotação sexual;
- oferecer, prometer ou insinuar recompensas em troca de favores sexuais;

- prometer facilitação ou benefícios para a aprovação de conteúdos em troca de envolvimento íntimo com estudantes;
- fazer convites que extrapolem o contexto escolar;
- ameaçar estudantes com retaliações sutis ou diretas caso não correspondam às solicitações sexuais;
- praticar perseguição cibernética ou física, bem como outras condutas invasivas direcionadas a estudantes (MINAS GERAIS, 2023).

É importante ressaltar que o assédio sexual é caracterizado por condutas de incontinência pública e escandalosa. O servidor ao cometer este ilícito adota uma postura ímproba e perde a credibilidade perante o Estado, tornando-se passível de demissão a bem do serviço público, após trânsito em julgado. Essa decisão se aplica a todos os cargos públicos na rede Estadual, mesmo que o servidor possua mais de um cargo ou função pública.

6. APURAÇÃO INICIAL DE INDÍCIOS DE ASSÉDIO SEXUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao tratar de indícios de assédio sexual no ambiente escolar, é fundamental recordar o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990), garantido pelo art. 227 da Constituição Federal de 1988, que estabelece:

> [...] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Assim, a Instituição Escolar desempenha um papel crucial na proteção dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes, já que estes passam grande parte do dia nesse ambiente, onde se desenvolvem cognitivamente e socialmente. Os profissionais docentes, por meio da observação e acompanhamento contínuo, têm a capacidade de identificar comportamentos diferentes nos estudantes. Muitas vezes, uma simples abordagem pode levar a revelações espontâneas por parte dos alunos sobre situações vivenciadas.

Ao constatar um suposto assédio sexual, é vital acolher o estudante, evitando qualquer juízo ou caráter investigativo. Ouvir o relato com atenção e registrar fielmente as palavras do aluno é essencial. O registro inicial é crucial para evitar a revitimização do aluno, conforme preconiza a Lei n.º 13.431, de 04 de abril de 2017, que estabelece que cada vez que a vítima ou testemunha de

violência relata os fatos, revive os acontecimentos (BRASIL, 2017). Após o registro, o profissional responsável deve encaminhar os fatos por escrito, preferencialmente de forma oficial, à chefia imediata, que tem o dever de tomar todas as providências cabíveis, como notificar o Conselho Tutelar, a Superintendência Regional de Ensino, o Ministério Público (caso envolva um estudante menor de 14 anos) e, dependendo da situação, os responsáveis legais pelo estudante, desde que estes não estejam supostamente envolvidos.

A tempestividade e atenção ao protocolo a ser seguido são ações imprescindíveis tanto para apuração inicial de um possível assédio sexual quanto para prevenir novos atos ou reincidências. Os profissionais da educação devem sempre ter ciência que:

> [...] crianças e adolescentes são: Sujeitos de Direitos, ou seja, são pessoas que têm direitos garantidos pelas leis brasileiras, que devem ser respeitadas por todos. Pessoas em desenvolvimento, ou seja, ainda não atingiram a maturidade de uma pessoa adulta, nem fisicamente e nem psicologicamente. Vale o mesmo para a sua sexualidade, que também não deve ser tratada como a sexualidade de uma pessoa adulta. Pessoas que precisam ser protegidas integralmente, ou seja, a proteção de crianças e adolescentes precisa ocorrer em todos os aspectos da sua vida. Não basta, por exemplo, garantir apenas a alimentação. É necessário garantir também a saúde, a educação, a segurança e todos os direitos (BRASIL, 2010).

Desta feita, mesmo que haja o consentimento do ato pela criança ou adolescente, e de seus familiares, eles são sujeitos em formação e cabe a todos a proteção e garantia integral dos seus direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente é claro ao afirmar como crime "***submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou a constrangimento***" (BRASIL, 1990, Art. 232). Portanto, cada servidor público deve pautar suas funções na ética, no respeito e no profissionalismo, ciente de suas responsabilidades e limitações.

Em cumprimento aos dispostos legais e visando ao desenvolvimento integral dos estudantes, ***"é responsabilidade dos educadores transmitir conhecimento, habilidades e valores aos alunos, moldando-os em futuros líderes"*** (GALVÃO E CASIMIRO, 2023, p. 146). Assim, compete à equipe escolar realizar um acompanhamento contínuo e pontual. Como forma de prevenção, proteção e garantia dos direitos e deveres tanto dos servidores quanto dos estudantes, a equipe escolar não pode se abster de suas funções e deve trabalhar continuamente na prevenção desse ilícito nas unidades escolares.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao exposto, os agentes públicos do Estado de Minas Gerais devem seguir o que determina o Regime Disciplinar, conforme a legislação que rege a função ou cargo ao qual o servidor está vinculado. Os servidores do quadro do magistério devem cumprir rigorosamente seus deveres e proibições, conforme estabelecido em lei. Nesse contexto, não são admitidos atos que desabonem o serviço público ou maculem a Instituição Escolar, devendo suas ações serem pautadas em benefício do processo educativo do estudante.

Como enfatizado, o assédio sexual, embora não explicitamente mencionado, é um ilícito que viola os deveres funcionais da moralidade administrativa. Ele pode manifestar-se de diversas formas, muitas vezes em apenas um ato, sem necessidade de contato físico, e frequentemente ocorre sem testemunhas ou provas materiais. Essa situação contribui para a formação de um conceito abstrato que não é capaz de abarcar os impactos negativos sobre crianças e adolescentes em fase de desenvolvimento, que muitas vezes não conseguem compreender a violação que sofreram, mesmo que tenham dado algum tipo de consentimento. Essa dinâmica ocorre sob um contexto de abuso de confiança e poder por parte do agressor.

Caso haja indícios de assédio sexual no ambiente escolar por parte de um servidor do quadro do magistério, a Gestão Escolar deve assegurar a adoção de registros fidedignos que reflitam a realidade dos fatos, além de realizar um acompanhamento cuidadoso e orientar sobre o cumprimento dos dispositivos legais. Essa ação deve ser aplicada igualmente a todos os servidores, incluindo aqueles que, até o momento, não apresentaram registros de condutas inadequadas ou que têm bom desempenho em avaliações, uma vez que todos são iguais perante a lei, conforme determina a Constituição Brasileira de 1988. É crucial ressaltar que a apuração imediata por parte da Instituição Escolar deste possível ilícito visa à prevenção, proteção e garantia dos direitos e deveres tanto dos servidores quanto dos estudantes.

O aumento no número de Procedimentos Administrativos Disciplinares (PAD) instaurados na rede pública estadual revela a gravidade do problema enfrentado pela gestão escolar, sem contar a dimensão silenciosa em que esses casos muitas vezes ocorrem. O trabalho preventivo e informativo sobre as severas consequências emocionais para as vítimas e a degradação da imagem da escola pública, aliado à divulgação das sanções aplicadas ao agressor, pode ser fundamental para inibir a prática do assédio sexual nas instituições escolares.

Assim, é possível concluir que a aplicação eficaz do regime disciplinar por servidores públicos, com o acompanhamento rigoroso por parte das chefias imediatas, possibilita a correção de condutas irregulares. Ao realizar essa correção de forma tempestiva e adequada, o Estado valoriza a transparência e a credibilidade dos serviços prestados, promovendo o conceito de *accountability* ou de contas à população, que tende a aumentar a confiança no Estado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução CNJ n. 351 de 28 de outubro de 2020. Brasília, DF: CNJ, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Apuração de assédio sexual na esfera correcional: cartilha. Brasília, DF: CGU, 2021. Disponível em: https://repositorio.cgu.gov.br/handle/1/65920.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Cartilha Apuração de Assédio Sexual na Esfera Correcional. Brasília/DF. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/816/2022/10/cartilhaCGU_assedio-sexual.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. Nota Técnica n.º 3285/2023/CGUNE/DICOR/CRG. Brasília, DF: CGU, 2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/77812/1/Nota_Tecnica_3285_2023.pdf. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA TRANSPARÊNCIA E CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão (e-SIC). Disponível em: http://www.acessoainformacao.gov.br/. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Violência sexual contra crianças e adolescentes. O silêncio que destrói infâncias: cartilha educativa. Ceará, CE: Ministério Público do Estado do Ceará, 2021. Disponível em: https://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2021/05/CARTILHA-Viole%CC%82ncia-Sexual-contra-Crianc%CC%A7as-e-Adolescentes.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Controladoria-Geral do Estado. Manual de apuração de ilícitos administrativos do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Controladoria-Geral do Estado, 2023.

MINAS GERAIS. Controladoria-Geral do Estado. Secretaria de Estado de Educação. Cartilha de enfrentamento ao assédio sexual nas escolas etaduais de Minas Gerais. 2023. Belo Horizonte, MG, 2023.

MINAS GERAIS. Decreto nº 46.644, de 6 de novembro de 2015. Código de conduta ética do agente público e da alta administração estadual. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2015.

MINAS GERAIS. Lei nº 869, de 5 de julho de 1952. Estatuto do Servidor Público do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1952.

MINAS GERAIS. Lei nº 7.109, de 13 de outubro de 1997. Contém o Estatuto do Magistério Público do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 1997.

MINAS GERAIS. Lei nº 14.184, de 31 de janeiro de 2002. Processo administrativo no âmbito da administração pública estadual. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2002.

MINAS GERAIS. Lei no 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado. Belo Horizonte, MG: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2004.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO DF E TERRITÓRIOS. Núcleo de Enfrentamento à Violência e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Cartilha violência sexual contra crianças e adolescentes: identificação e enfrentamento. Brasília, DF: Ministério Público do DF e Territórios, 2015. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/cartilha_violencia_contra_criancas_adolescentes_web.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

PERNAMBUCO. Ministério Público. Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça em Defesa da Infância e Juventude Cartilha parou aqui. Redação: Maria Luiza Duarte Araujo, Paulo André Sousa Teixeira, Salomão Abdo Aziz Ismail Filho. Recife: Procuradoria-Geral de Justiça, 2021. 40 p. ; il.

RIBEIRO GALVÃO, M.; ALVES DE OLIVEIRA CASIMIRO, SA. O papel do professor na escola: educação e transformação. Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação, [S. l.], v. 2, pág. 134–148, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8221275. Disponível em: https://revistaowl.com.br/index.php/owl/article/view/47. Acesso em: 22 jun. 2024.

PERSPECTIVAS E VIVÊNCIAS DOS ALUNOS NO CURSO TÉCNICO EM AGRONEGÓCIO DA ESCOLA RAUL SOARES

João Vitor Oliveira Borges[1]

RESUMO

Este estudo avaliou as perspectivas e vivências dos alunos do Curso Técnico em Agronegócio da Escola Estadual Raul Soares, abordando seus objetivos educacionais, expectativas de carreira e desafios enfrentados. Uma pesquisa, conduzida com 16 estudantes por meio de um questionário, revelou que 90% dos alunos planejam continuar os estudos, com 80% deles específicos em Ciências Agrárias. Além disso, 90% dos alunos manifestaram interesse em atuar no setor agrícola, destacando áreas como Pecuária e Agricultura Sustentável. Os resultados mostram a importância do curso para o desenvolvimento profissional dos alunos, embora tenham identificado a necessidade de mais atividades práticas e o impacto do cansaço devido à combinação de estudo e trabalho. A participação em atividades extracurriculares foi alta, com os alunos valorizando as oportunidades de formação e networking oferecidas. Esse estudo busca fornecer informações para melhoria do curso, contribuindo para o desenvolvimento do agronegócio em Araguari.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Educação técnica. Desempenho escolar. Araguari.

ABSTRACT

This study evaluated the perspectives and experiences of students in the Technical Course in Agribusiness at Escola Estadual Raul Soares, addressing their educational objectives, career expectations and challenges faced. A survey, conducted with 16 students through a questionnaire, revealed that 90% of students plan to continue their studies, with 80% of them specifically in Agricultural Sciences. Furthermore, 90% of students expressed interest in working in the agricultural sector, highlighting areas such as Livestock and Sustainable Agriculture. The results show the importance of the course for the professional development of students, although they identified the need for more practical activities and the impact of fatigue due to the combination of study and work. Participation in extracurricular activities was high, with students valuing the training and networking opportunities offered. This study seeks to provide information to improve the course, contributing to the development of agribusiness in Araguari.

Keywords: Professional development. Technical education. Academic performance. Araguari.

1. Professor em Escola Estadual Raul Soares, Araguari, Minas Gerais (joaovitorborgesc@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Araguari, localizada no Triângulo Mineiro, destaca-se como um importante polo agrícola de Minas Gerais, com uma economia fortemente baseada na produção de café, soja e milho. A cidade desempenha um papel fundamental no agronegócio brasileiro, contribuindo para o desenvolvimento econômico regional. Nesse contexto, a formação de profissionais qualificados é essencial para manter e ampliar o desenvolvimento econômico local. O Curso Técnico em Agronegócio, oferecido gratuitamente pelo Estado de Minas Gerais através de instituições como a Escola Estadual Raul Soares, surge como uma resposta à crescente demanda por mão de obra especializada no setor agrícola (MINAS GERAIS, 2020).

A importância da oferta gratuita do ensino técnico pelo estado reside na democratização do acesso à educação de qualidade, permitindo que estudantes de diversas origens socioeconômicas possam se qualificar para o mercado de trabalho sem custos adicionais. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o fortalecimento do agronegócio na região depende da qualificação de profissionais capazes de aplicar técnicas modernas de produção, gestão e inovação no campo. Esse acesso facilita a entrada de novos profissionais no mercado, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para o crescimento sustentável de Araguari (IBGE, 2022).

O ensino técnico é um dos principais vetores de desenvolvimento econômico e social, especialmente em áreas rurais. Conforme relatado pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER-MG, 2021), o curso de Agronegócio tem impacto direto na produtividade e inovação no campo, fatores essenciais para manter a competitividade do agronegócio brasileiro no cenário global. A formação técnica oferecida gratuitamente não apenas amplia o acesso à educação, mas também garante que o conhecimento gerado seja aplicado diretamente nas realidades locais, fortalecendo a economia de cidades como Araguari (EMATER-MG, 2021).

Este estudo busca avaliar as perspectivas dos alunos do curso, explorando suas expectativas em relação à continuidade dos estudos, inserção no mercado de trabalho e os desafios enfrentados durante a formação. A relevância deste estudo está em fornecer insights que podem contribuir para o aprimoramento do curso e, consequentemente, para o desenvolvimento do agronegócio na região.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi conduzida por meio de um questionário aplicado a 16 alunos do Curso Técnico em Agronegócio da Escola Estadual Raul Soares (Anexo 1). O questionário foi elaborado pelo autor e distribuído para preenchimento em sala de aula.

As questões abordaram planos de continuidade dos estudos, áreas de interesse profissional, dificuldades enfrentadas durante o curso, participação em atividades extracurriculares e avaliação do suporte institucional.

As respostas foram analisadas quantitativamente, com a criação de tabelas para facilitar a interpretação dos dados.

A tabela 1 abordou a intenção dos alunos em continuar os estudos após a conclusão do curso técnico.

Tabela 1 – Intenção de Continuar os Estudos

Resposta	Frequência
Sim	90%
Não	0%
Ainda não decidi	10%

Os resultados mostram que o curso técnico está realmente ajudando a motivar os alunos a continuar seus estudos, especialmente nas Ciências Agrárias. Muitos alunos estão estimulados para seguir em frente com cursos superiores e se especializar na área agrícola, o que é um ótimo sinal de que o curso está cumprindo bem seu papel. Isso está de acordo com o que outros estudos já mostraram, Gawryszewski (2021) evidenciou que os cursos técnicos são importantes para formar profissionais qualificados e motivar para a educação superior. Assim reforçando a ideia de que o curso técnico não só prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também os incentiva a continuar estudando.

Conforme a tabela 2, os alunos que indicaram a intenção de continuar os estudos foram questionados sobre as áreas de interesse para graduação.

Tabela 2 – Áreas de Interesse para Graduação

Área de Interesse	Frequência
Ciências Agrárias	80%
Educação Física	10%
Administração	10%

A predominância do interesse em Ciências Agrárias (80%) reforça o alinhamento do curso técnico com as necessidades e expectativas dos alunos em relação ao setor agrícola. A presença de outras áreas, como Educação Física e Administração, embora minoritária, indica a diversidade de interesses entre os alunos, possivelmente influenciada por experiências pessoais ou oportunidades locais.

A tabela 3 apresenta as respostas dos alunos sobre a intenção de atuar na área agrícola após a conclusão do curso técnico.

Tabela 3 – Intenção de Atuar na Área Agrícola

Resposta	Frequência
Sim	90%
Talvez	10%
Não	0%

Com 90% dos alunos manifestando interesse em atuar na área agrícola, fica evidente que o curso técnico está alinhado com as demandas do mercado de trabalho, incentivando os alunos a seguirem carreiras no setor agrícola. Isso também demonstra a relevância do curso em preparar os alunos para contribuir diretamente para a economia local e regional através de suas futuras atividades profissionais.

Os alunos foram questionados sobre as áreas específicas dentro do setor agrícola em que pretendem atuar. As respostas estão resumidas na tabela 4.

Tabela 4 – Áreas de Interesse no Setor Agrícola

Área de Interesse	Frequência
Pecuária	30%
Agricultura Sustentável	25%
Cultivo de Grãos	20%
Gerenciamento	15%
Pesquisa e Desenvolvimento	10%

A diversidade de interesses dentro do setor agrícola mostra como o agronegócio oferece várias oportunidades para os alunos. O fato de que a maioria está interessada em Pecuária e Agricultura Sustentável sugere que essas áreas são vistas como prioritárias, possivelmente por serem economicamente relevantes na região. Isso reflete a importância dessas atividades para a economia local e a demanda por práticas agrícolas que respeitem o meio ambiente.

Por outro lado, o interesse em Pesquisa e Desenvolvimento, embora menos destacado, ainda é significativo. Isso indica que há uma preocupação com a inovação e a melhoria contínua no setor, o que é essencial para o avanço da agricultura. Como menciona Quintam e Assunção (2023), "a inovação no setor agrícola é essencial para atender às demandas do mercado e garantir a sustentabilidade das práticas agrícolas"

Tabela 5 – Contribuição do Curso para o Desenvolvimento Profissional

Avaliação	Frequência
Muito	70%
Moderadamente	30%
Pouco	0%
Não contribuiu	0%

A avaliação positiva de 100% dos alunos, sendo que 70% consideram a contribuição do curso como "muito significativa", evidencia que o curso tem sido eficaz em preparar os alunos para suas carreiras. Isso é um forte indicativo de que o curso está cumprindo bem seu papel e atendendo às expectativas dos alunos.

No entanto, há um ponto que precisa ser considerado para melhorar ainda mais a formação: a necessidade de aumentar as atividades práticas. Como destacam Gonçalves e Almeida (2020), "a inclusão de atividades práticas é essencial para complementar o conhecimento teórico e proporcionar uma experiência de aprendizado mais completa" Incorporar mais atividades práticas pode ajudar a maximizar o impacto do curso e garantir que os alunos estejam ainda mais bem preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

A tabela 6, apresenta as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos ao longo do curso.

Tabela 6 – Principais Dificuldades no Curso

Dificuldade	Frequência
Cansaço após o trabalho	50%
Falta de prática	30%
Outras dificuldades	20%

O cansaço após o trabalho, relatado por 50% dos alunos, é um fator que representa um desafio para o rendimento acadêmico, especialmente em cursos noturnos. A exaustão acumulada ao longo do dia pode limitar a capacidade dos alunos de se concentrar e participar ativamente das aulas, o que pode comprometer seu engajamento e desempenho geral.

A combinação de trabalho e estudo, particularmente em horários noturnos, pode reduzir a energia disponível para o aprendizado, afetando negativamente a absorção do conteúdo e a realização das atividades acadêmicas. Segundo Ignacio e Scortegagna (2024) "o cansaço extremo pode diminuir a eficácia do aprendizado, prejudicando a capacidade dos alunos de se dedicarem aos estudos e de alcançarem um desempenho acadêmico satisfatório".

Além disso, a falta de atividades práticas, mencionada por 30% dos alunos, sugere que há uma necessidade de ajustar o currículo do curso. Integrar mais atividades de campo ou laboratoriais pode ser uma solução para complementar o ensino teórico e proporcionar uma experiência mais prática e aplicável.

A tabela 7 remete sobre sua participação em atividades extracurriculares durante o curso.

Tabela 7 – Participação em Atividades Extracurriculares

Participação	Frequência
Sim	100%
Não	0%

A participação dos alunos em diversas atividades extracurriculares, como eventos agrícolas e cursos EAD, refletiu seu engajamento e interesse em expandir o aprendizado além da sala de aula. Essas experiências foram fundamentais para complementar o currículo do curso e oferecer oportunidades valiosas para a formação prática e o networking.

Durante o curso, os alunos participaram de palestras com diversos profissionais do agronegócio. Eles tiveram a chance de ouvir uma agrônoma compartilhar sua trajetória profissional, o que foi particularmente inspirador para motivar as mulheres do curso. Além disso, um renomado zootecnista de Araguari discutiu a prática diária de sua profissão, oferecendo uma visão detalhada sobre a carreira. Os alunos também assistiram a uma palestra com um profissional de recursos humanos, que forneceu orientações práticas sobre a elaboração de currículos e o comportamento em entrevistas de emprego.

Os alunos participaram de cursos EAD e presenciais oferecidos pelo SENAR e pelo, com temas variados, incluindo qualidade do café, segurança do trabalho e outros aspectos cruciais para o setor agrícola. Esses cursos complementaram a formação teórica e forneceram habilidades práticas valiosas.

Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de participar de eventos significativos como o AgroFarm, que é um evento dedicado ao mundo da agronomia e do agronegócio. Em sua segunda edição, o AgroFarm ofereceu uma programação intensa com palestras e minicursos sobre tecnologias agrícolas inovadoras e práticas sustentáveis, reunindo especialistas para discutir desafios e oportunidades no setor.

O Fórum de Desenvolvimento Sustentável, realizado em Araguari, também foi um evento importante. Organizado pelo Instituto Mineiro de Agronegócio Sustentável e pela Cooperativa dos Cafeicultores do Cerrado de Araguari, o fórum abordou a sustentabilidade no agronegócio e discutiu diretrizes para enfrentar desafios globais, como as mudanças climáticas. Este evento reuniu produtores, representantes do agronegócio, imprensa e poder público para discutir soluções e estratégias para promover uma agricultura mais sustentável.

A Fenicafé, uma feira nacional de irrigação em cafeicultura, também foi um marco para os alunos. Celebrando 25 anos, a Fenicafé é a maior feira do país no setor, oferecendo uma plataforma para a troca de experiências entre técnicos, especialistas e produtores. A participação na feira proporcionou uma visão abrangente das inovações e práticas no cultivo do café.

Por fim, a 11ª Femec, realizada de 1 a 5 de abril, destacou-se como uma das principais feiras de negócios agro do Brasil. O evento foi uma excelente oportunidade para os alunos se atualizarem sobre as últimas inovações e tendências no setor agroindustrial.

Essas atividades não só complementaram o currículo acadêmico, mas também ajudaram os alunos a adquirir habilidades práticas e a se conectar com profissionais do setor, preparando-os melhor para suas futuras carreiras no agronegócio.

Os alunos foram questionados sobre suas perspectivas de emprego após a conclusão do curso. As respostas estão demonstradas na tabela 8.

Tabela 8: Oportunidades de Emprego Após o Curso

Oportunidade	Frequência
Muitas	60%
Algumas	40%
Poucas	0%

Com 60% dos alunos percebendo muitas oportunidades de emprego e 40% percebendo algumas oportunidades, os resultados sugerem que o mercado de trabalho está receptivo a profissionais formados no curso técnico em agronegócio. No entanto, a percepção de que existem apenas "algumas" oportunidades para uma parcela significativa dos alunos (40%) indica que ainda há desafios a serem superados, possivelmente relacionados a fatores como a concorrência ou a necessidade de mais especialização.

Os dados mostram que o curso teve um impacto positivo na inserção dos alunos no mercado de trabalho. Por exemplo, uma aluna iniciou cursos de especialização em café e recebeu um convite para trabalhar em uma cooperativa da cidade, evidenciando como a formação acadêmica pode abrir portas e gerar oportunidades específicas. Outro aluno conseguiu um emprego como auxiliar de campo, realizando coleta de solos em fazendas, e obteve a vaga graças ao fato

de estar cursando o curso técnico, o que valorizou seu perfil profissional. Além disso, uma aluna foi contratada por um frigorífico da região como analista de qualidade, destacando como o curso contribuiu para sua contratação ao fornecer uma formação relevante para a indústria.

Esses exemplos ilustram que, embora haja uma percepção mista sobre as oportunidades de emprego, o curso técnico em agronegócio tem proporcionado aos alunos experiências e qualificações que facilitaram sua entrada no mercado de trabalho e contribuíram para a obtenção de empregos na área.

A formação técnica desempenha um papel crucial na inserção dos jovens no mercado de trabalho, pois fornece habilidades práticas e conhecimentos específicos que são altamente valorizados pelos empregadores. A importância da especialização e da formação contínua é destacada como um fator decisivo para melhorar a competitividade e as oportunidades de emprego dos profissionais (Leocádio; Ferreira, 2024).

CONCLUSÃO

O Curso Técnico em Agronegócio da Escola Estadual Raul Soares tem desempenhado um papel vital na formação de profissionais capacitados para o setor agrícola. Os resultados deste estudo mostram que os alunos estão motivados a continuar sua formação acadêmica, principalmente em áreas relacionadas às Ciências Agrárias, e demonstram um forte interesse em atuar no setor agrícola após a conclusão do curso.

As palestras e atividades extracurriculares, como as oferecidas em parceria com o curso de Agronomia da IMEPAC, foram especialmente valorizadas pelos alunos, contribuindo significativamente para sua formação e visão de carreira. No entanto, há necessidade de melhorias no curso, particularmente em relação à inclusão de mais atividades práticas, para garantir que os alunos estejam plenamente preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS (EMATER-MG). **Relatório de Impacto do Curso Técnico em Agronegócio em Minas Gerais**. Belo Horizonte: EMATER-MG, 2021. Disponível em: https://www.emater.mg.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2024.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. A Formação Profissional e o Mundo do Trabalho pela Ótica de Estudantes de Cursos Técnicos de Nível Médio. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 37, p. 1-19, 2021. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698231575.

GONÇALVES, Aline da Costa; ALMEIDA, Eduarda Oliveira de. Visita Técnica: uma Modalidade de Ensino Prático no Ensino Técnico. **Revista Ensino, Saúde e Biotecnologia da Amazônia**, S.l, v. 2, p. 132-136, 2020.

IGNACIO, Juliane Aparecida Zambão; SCORTEGAGNA, Paola Andressa. A Evasão Escolar no Ensino Médio Noturno. **Revista Formação**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 70-87, 5 jun. 2024. Universidade Estadual do Parana - Unespar. http://dx.doi.org/10.33871/formacao.2024.1.1.9290.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores Agropecuários de Minas Gerais.** 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2024.

LEOCÁDIO, Rosemeire Cardoso de Albuquerque; FERREIRA, Valdivina Alves. A evolução da educação profissional a partir das políticas públicas: uma breve reflexão. **Revista Jrg de Estudos Acadêmicos**, [S.L.], v. 7, n. 16, p. 1-15, 24 jul. 2024. Revista JRG de Estudos Academicos. http://dx.doi.org/10.55892/jrg.v7i16.1313.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação. Relatório Anual de Educação Técnica.** Belo Horizonte: SEE-MG, 2020. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 28 ago. 2024.

QUINTAM, Carlos Paim Rifan; ASSUNÇÃO, Gerfison Maico de. Panorama do Agronegócio Exportador Brasileiro. **Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar** - Issn 2675-6218, [S.L.], v. 4, n. 7, p. 1-23, 18 jul. 2023. RECIMA21 - Revista Cientifica Multidisciplinar. http://dx.doi.org/10.47820/recima21.v4i7.3642.

TERRITÓRIO E FILOSOFIA: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÕES

Leandro Aparecido Lopes[1]

Samuel Medeiros Silva[2]

RESUMO:

O presente artigo aborda a intersecção entre território, educação e filosofia, destacando a escola como um espaço central para a construção de saberes e identidades. O território é tratado como uma construção social dinâmica, permeada por relações de poder e identidade, além de ser reconfigurado por processos de globalização e capitalismo, frequentemente em detrimento das necessidades locais. A filosofia é apresentada como uma prática crítica essencial para questionar as estruturas sociais e promover uma educação emancipadora. O estudo argumenta que a escola, como território, deve atuar como um espaço de resistência e transformação, valorizando as experiências territoriais e culturais dos educandos. Ao integrar a filosofia ao contexto educacional, a escola pode formar sujeitos críticos, capazes de refletir sobre sua posição no mundo e agir para transformá-lo, promovendo, assim, uma educação democrática e inclusiva.

Palavras-chave: Território. Educação. Filosofia. Escola. Emancipação.

ABSTRACT:

This article explores the intersection of territory, education, and philosophy, highlighting the school as a central space for the construction of knowledge and identities. The territory is treated as a dynamic social construction, permeated by power relations and identity, and is often reconfigured by globalization and capitalism processes, frequently at the expense of local needs. Philosophy is presented as a critical practice essential for questioning social structures and promoting emancipatory education. The study argues that the school, as a territory, should act as a space of resistance and transformation, valuing the territorial and cultural experiences of students. By integrating philosophy into the educational context, the school can foster critical subjects, capable of reflecting on their position in the world and acting to transform it, thus promoting democratic and inclusive education.

Keywords: Territory. Education. Philosophy. School. Emancipation.

1. Licenciado em História e em Filosofia, Bacharel em Administração Pública e Mestrando PGDPLAT da UFSJ. Atualmente Professor Efetivo de Filosofia e de História, exercendo o cargo de Diretor da Escola Estadual José Soares de Araújo. E-mail: leapls.lopes@gmail.com

2. Licenciado em Filosofia e Geografia pelo Centro Universitário Claretiano, Batatais-SP. E-mail: samuel.silva387@educacao.mg.gov.br

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de inquietações promovidas pela discussão sobre o território e o ensino de Filosofia. O conceito de território, amplamente discutido em diferentes áreas do conhecimento, assume um papel central nas reflexões contemporâneas sobre educação e filosofia. Tal abordagem revela-se especialmente relevante na análise do território escolar, que pode ser interpretado tanto como um espaço físico quanto como um constructo social e relacional, permeado por relações de poder e pela construção de identidades.

A intersecção entre território, educação e filosofia abre caminho para uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e das relações interpessoais no ambiente escolar. O território escolar, como espaço vivido, constitui-se em um cenário onde se manifestam as múltiplas dimensões da vida humana, carregando significados que vão além das fronteiras físicas. A filosofia, ao aportar uma sensibilidade crítica, oferece ferramentas fundamentais para a análise dessas dinâmicas, permitindo que se questionem as estruturas de poder e as práticas pedagógicas que moldam o cotidiano escolar.

A reflexão aqui apresentada pretende, portanto, contribuir para o debate acadêmico sobre a educação contemporânea, destacando a importância de um olhar atento às interações territoriais e às práticas filosóficas no contexto escolar. Ao compreender o território como um espaço de vivência, repleto de significados e de potencial transformador, este estudo espera iluminar caminhos para uma prática educativa que seja, ao mesmo tempo, crítica, inclusiva e comprometida com a justiça social.

2. TERRITÓRIO COMO ESPAÇO DE VIVÊNCIA

O território possui um caráter interdisciplinar em sua abordagem e que está além de uma simples delimitação geográfica. Enquanto mediador das relações sociais de produção, revela-se um conceito que se desenvolve em resposta às críticas marxistas da economia política e da sociedade capitalista. Nesse contexto, o território não é apenas um espaço físico, mas um elemento central nas disputas e contradições inerentes às relações de poder e produção. Possui relações de poder e dinâmicas sociais que permeiam os espaços, sendo a combinação de espaço físico e as identidades que nele se constroem. Saquet (2013) destaca a importância de reconhecer a materialidade do território, enfatizando que ela é percebida tanto em suas formas físicas quanto nas relações sociais que o compõem, as quais são historicamente definidas. O processo de territorialização compreende o território como um espaço não apenas físico, mas também social e

relacional. Esse entendimento sublinha que o território é moldado pelas interações entre atores e pelas dinâmicas de poder que se desenvolvem ao longo do tempo.

Segundo Raffestin (1993, p. 144), "o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder". Ele desempenha um papel ativo, intervindo nos processos sociais, econômicos e permitindo a análise das dinâmicas da sociedade. Para Reis (2005), o território é um local de "relações de poder", carregado de referências identitárias, sociais, políticas, jurídicas e econômicas. Consequentemente, ele deve ser entendido como uma construção social, histórica e relacional, marcada por diferenças culturais, políticas e econômicas, sempre localizado dentro do continuum espaço-temporal das ações dos atores sociais.

Para Santos (1999, p. 7), "o território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas. O território seria um espaço totalizante, onde se encontram e se manifestam as múltiplas dimensões da vida humana. Ele é visto como um espaço carregado de significados, onde se desenrolam as complexas interações entre os diversos aspectos da existência humana, tornando-o um objeto central de análise para entender as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais. Santos (1999) afirma que o território é indissociável das relações de poder que o configuram e o transformam. Ele sugere que o território é mais do que um simples espaço geográfico; é o "chão mais a identidade", onde a identidade é entendida como "o sentimento de pertencimento àquilo que nos pertence" (Santos, 1999, p. 8). Essa visão de Santos é crucial para compreender como as dinâmicas territoriais influenciam a formação de identidades coletivas e individuais. O território é o palco onde se desenrola a vida social, sendo constantemente recriado pelas ações humanas.

Já Cataia (2011) apresenta o conceito de território híbrido que opera em duas dimensões interligadas: a métrica, relacionada aos aspectos físicos e espaciais, e a social, que engloba as relações e significados culturais, políticos e econômicos atribuídos ao espaço. Essas dimensões interagem continuamente, fazendo do território um processo dinâmico e em constante transformação, onde as práticas sociais e os elementos físicos se influenciam mutuamente na construção das identidades e relações de poder. O Estado utiliza-se do território para exercer controle e autoridade, estabelecendo fronteiras e definindo jurisdições que são essenciais para a manutenção da ordem social e política. Nesse sentido, o território é visto como um espaço de poder, onde o Estado se manifesta e se perpetua.

A globalização adiciona uma nova camada de complexidade ao conceito de território, reconfigurando-o sob a intensa pressão do capital global. Santos (1999) argumenta que, na era da globalização, o território não apenas se transforma, mas é profundamente alterado pelas forças econômicas que o remodelam para atender aos interesses do capital transnacional. O dinheiro global, fluido e despótico, impõe uma nova dinâmica territorial, na qual o território é reorganizado de maneira a priorizar as exigências do capital global em detrimento das necessidades locais

(Santos, 1999). Essa reorganização territorial exacerba a tensão entre o território nacional e as forças globalizantes, transformando-o em um espaço de conflito permanente, onde as demandas e prioridades locais muitas vezes entram em choque com as imposições e interesses globais.

A internacionalização da economia não necessariamente conduz ao desenvolvimento social, econômico e tecnológico da sociedade que a experimenta. Em vez disso, pode resultar em uma diminuição das inovações, à medida que o país afetado se torna dependente da produção agrícola e mineral para exportação aos países centrais. As riquezas minerais são enviadas para beneficiamento em outras regiões do mundo, enquanto as remessas financeiras retornam para as matrizes dos conglomerados financeiro-industriais. Esse processo também impulsiona a migração de pessoas em busca de melhores condições de vida, ou mesmo para escapar da fome provocada pela "destruição" causada pelas disputas globais em um contexto de "choque de civilizações", que transcende as esferas econômicas e globais (Coraggio, 1998).

Altvater (2005) explora a relação entre o capitalismo global, o território e o poder sob uma perspectiva crítica. O processo de globalização, impulsionado pela acumulação de capital, remodela os territórios e as relações de poder. A globalização afeta as cidades, transformando-as de centros de cultura e poder em espaços dominados por uma racionalidade econômica que privilegia o lucro e a eficiência em detrimento da sustentabilidade ambiental e da justiça social. A lógica capitalista reconfigura os territórios para atender às demandas do mercado global, muitas vezes ignorando os custos ambientais e sociais associados a essa reconfiguração.

Dessa forma, compreender o conceito de território mostra-se central nas discussões contemporâneas sobre espaço e poder. Não deve ser entendido apenas como um espaço físico delimitado, mas como uma constelação de relações sociais e políticas que são renegociadas (Haesbaert, 2014). Desa forma, compreender o espaço educacional é produzido e reproduzido por meio das práticas pedagógicas e políticas é pensar no educando e nas suas possibilidades.

3. A SENSIBILIDADE FILOSÓFICA COMO PRESSUPOSTO DAS BASES INTERPESSOAIS NO TERRITÓRIO ESCOLAR

O estudo da filosofia, frequentemente, é percebido como uma disciplina árida e inacessível, restrita àqueles que possuem um conhecimento especializado, devido à complexidade de suas ferramentas conceituais. Essa percepção cria uma barreira entre a filosofia e a sociedade em geral, afastando-a das questões cotidianas que, na realidade, estão profundamente enraizadas em reflexões filosóficas. Por outro lado, as artes, em suas diversas manifestações, são vistas como mais acessíveis e conectadas à vida das pessoas. No entanto, a filosofia não deve ser um campo isolado; ao contrário, é essencial que ela seja desmistificada, retomando seu papel origi-

nal, conforme concebido pelos gregos antigos, de ser uma ferramenta ao serviço da razão e da compreensão do mundo.

A filosofia, mais do que uma disciplina teórica, deve ser entendida como uma prática crítica que nos permite questionar as estruturas que sustentam o capitalismo e outras formas de organização social. Essa prática filosófica crítica é fundamental para que os alunos possam reconhecer e desafiar as contradições do mundo em que vivem. Adorno (1995) ressalta a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos técnicos e funcione como um espaço de resistência à alienação e à conformidade, cultivando a capacidade crítica dos indivíduos.

Na explicação de Dewey (1979, p.93-94), a Democracia não se limita apenas em uma forma de governo, estabelece um modo de vida que organiza as relações sociais e promove experiências conjuntas. Os indivíduos situados na extensão de um território participam de um interesse em comum. As pessoas pautam suas ações3 pensando no bem-estar social, de certo modo não fazem escolhas prejudiciais ao interesse comum, sabem refletir de maneira consciente para evitar danos no coletivo. Isso só é possível quando ocorre a supressão das barreias de classe, raça e território nacional, pois esses mecanismos impedem a atividade participativa. Com isso, os indivíduos conseguem um maior contato com a diversidade e compreendem sobre a variação dos atos pessoais e como eles podem se estender na sociedade.

> A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto da igualdade e da distinção. Se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender. Sinais e sons seriam suficientes para a comunicação imediata de necessidades e carências idênticas (Arendt, 2013, p. 219-220).

A abertura para o outro não acontece de maneira seletiva, ela deve ser realizada de maneira geral, estar disposto a falar ou ouvir com aquele que compartilha de um pensamento similar ou antagônico. A mútua abertura irá permitir o vínculo humano, o pertencer do outro se valerá da capacidade de ouvir uns aos outros. Quando duas pessoas se compreendem isso não confirma que ambas se correspondem do mesmo modo de pensar ou de interpretar o mundo, mas é atribuir uma maturidade suficiente para reconhecer a necessidade de aceitar a diversidade e que o próximo vai permanecer em conflito uns com os outros (Gadamer, 1997, p.532). A Filosofia

3. "Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, enquanto suas identidades físicas aparecem, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. [...] Só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é [...] (Arendt, 2013, p.224)".

apresenta ferramentas essenciais para atuar na área pedagógica, uma delas é a capacidade do fazer artístico que desperta uma sensibilidade estética para a empatia. Fornece capacidade profissional para acolher de modo excelente as vivências construídas pelos alunos em seu cotidiano e como eles se apresentam dentro da sala de aula.

O fazer artístico, para Dewey, envolve uma relação de empatia, ou seja, sentir o que o outro sente naquilo que está produzindo, apreender as coisas externas de modo em que consiga atribuir a exterioridade no aspecto interior, trazer para dentro aquilo que também está fora. Assim, o artista se coloca no lugar de quem aprecia sua arte (Fonseca; Tosta, 2019, p.248).

A adoção de práticas acolhedoras e que respeitam a diversidade ajudam o professor a transformar o ambiente educacional mais inclusivo, a relação empática permite que a equipe docente perceba as diferentes experiências de vida dos alunos e entendam as dificuldades que trazem para o meio escolar. Promover a cultura do respeito e empatia gera um espaço de solidariedade que preserva a diversidade. O professor necessita da sensibilidade e da experiência para trabalhar de modo eficiente com os elementos fundamentais da educação, desse modo, direcionar a prática de ensino para o caminho correto e autêntico.

A filosofia deweyana enfatiza a necessidade de uma educação que esteja inserida na realidade do mundo e não separada, ou melhor, educar os alunos para que consigam participar ativamente da sociedade sendo agentes de transformação. Isso ocorre quando a educação está amparada e contextualiza com a realidade e que acompanhe as modificações decorrentes no mundo contemporâneo.

O processo pedagógico na concepção do autor insere o professor em um papel importante na ação escolar. O docente assume a função de orientador da educação, está próximo do aluno e acompanhando seus desenvolvimentos intelectuais e sociais. O ambiente de ensino deve ser provocado para que estimule o educando a buscar respostas para seus problemas e sentir interesse fecundo pelo aprendizado. O papel do professor vai mais além do que um simples transmissor do conteúdo de sua disciplina, surge a participação social e a atenção especial para compreender a realidade dos alunos. É fundamental estar inserido na realidade social da escola para buscar novas formas de aproximar o conteúdo disciplinar. (Galter; Favoreto, 2020, p.12).

> Dewey era um defensor da escola como lugar socialmente instituído de transmissão da vida social. No entanto, para ele, não há que se falar em transmissão: o papel da escola moderna seria o de reformular a experiência vivida pelos alunos, unindo a educação à vida, de modo que o educando fosse estimulado a dar conta dos desafios da situação presente e não ficasse à espera de um sucesso futuro. (Fonseca; Tosta, 2019, p.243).

Nesse interim, Dewey (1979, p.4), afirma que ensinar e aprender são as causas para a existência social. A escola deve preparar e transmitir de modo capacitado o ensino para promover

o verdadeiro lugar de aprendizagem. A sociedade existe a partir da transmissão que é comunicação, assim, proporciona a vivencia coletiva da comunidade por ocasião das coisas que tem em comum na vida política. Nesse ambiente são compartilhados as crenças, as aspirações e os conhecimentos adquiridos com a vida.

4. O TERRITÓRIO ESCOLAR COMO ESPAÇO VIVIDO DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Para Descartes (2017, p.13): "O bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo, porquanto cada um acredita estar tão bem provido dele que, mesmo aqueles que são os mais difíceis de contentar em qualquer outra coisa, não costumam desejar tê-lo mais do que já tem". Com essa afirmação, pode-se tecer uma crítica sobre os métodos tradicionais de educação, com metodologias centradas no professor como promotor inefável do conhecimento e portador da luz do esclarecimento. A característica do bom senso como uma expressão universal (juízo inato e presente em todos) de atividades humanas também pode ser encontrada em pensamentos de caráter unívoco, são esses que não permitem abertura para a diversidade de possibilidades e adaptações para as transformações da sociedade (ainda assim, surgem movimentos determinados a suprimir a carência da sensibilidade do aprendizado inteligente[4]). Por vezes na história, a expressão *cogito ergum sum*, remete à centralidade da atividade humana em áreas sociais, nas quais restringiu as relações interpessoais. O termo ego "eu", aborda o pensamento fechado em si mesmo, mas o outro fica segregado e disperso. Essa mentalidade no ambiente escolar é extremamente perigosa e destrutiva, cultiva o *tânatos* "pulsão de morte" e se propaga para as relações internas e externas da ação humana, como consequência, chega nos espaços públicos da sociedade facilitando a alienação.

4. "O movimento da Escola Nova teve seu início, no Brasil, durante a década de 1920. Ele teve como uma de suas metas: eliminar o ensino tradicional que mantinha fins puramente individualistas, pois buscava princípios da ação, solidariedade e cooperação social. Para isto, propunha a introdução de novas técnicas e ideias pedagógicas. No campo político-educacional, ele teve o seu auge durante a reforma educacional de 1928, no Distrito Federal, promovida por Fernando de Azevedo, encontrando em outras reformas do início da década de vinte as suas precursoras (Ribeiro, 2004, p.172)".

Os professores estão embutidos na responsabilidade de estimular a criticidade nos alunos e estabelecer relações democráticas que vinculem ações em grupo. Hannah Arendt, filósofa e teórica política, entende que as participações coletivas transformam o ambiente escolar pré-político num campo de atuação para que a nova geração consiga agir no mundo de forma consciente, ativa, participativa e crítica, algo que será extremamente necessário quando forem adultos e compartilharem dos espaços públicos[5]. Desse modo, crianças, adolescentes e jovens aprendem a desenvolver também uma sensibilidade para a vida pessoal, social e profissional, a fim de estabelecer uma conexão singular com o mundo em benefício do bem comum. A escola deve ser um espaço que gera os cidadãos para participar futuramente da vida social (Trindade, 2019, p.122).

A criança (ou adolescente) necessita habitar e ser formada nos espaços pré-políticos e não deve assumir a responsabilidade dos adultos que já participam das atividades públicas. Esses espaços pré-políticos compõem a família, o lar e as escolas. Entretanto, é notável que os ambientes escolares estão acompanhando uma modernização industrial que fornece a vivência pública em sala de aula e não uma experiência formativa. As crianças são ensinadas a trabalhar na sociedade e não a viver em sociedade. Do mesmo modo como todo ser humano é lançado gratuitamente no mundo, a ausência da responsabilidade formativa tem lançado a nova geração nos espaços públicos para que exerçam a postura de agentes políticos. Com a guinada do capitalismo industrial surgiram novas políticas de mercado e do aparato tecnológico que fornecem em grande escala a produção de objetos não duráveis. As escolas não se apresentam como um espaço de formação humana, mas de formação do aprendizado tecnológico e da movimentação do mercado.

> Cabe à esfera pré-política da educação resguardar justamente a possibilidade do novo, para que, no momento adequado, possa agir politicamente. A responsabilidade pelo mundo está em protegê-lo do desaparecimento, do esquecimento, mas se a educação se fizer sem o conteúdo da aprendizagem, conteúdo do mundo, não há espaço no qual o novo poderá um dia agir, e ficará entregue ao conformismo e à solidão da massa (Andrade, 2012, p.105).

A educação não deve ser vista como uma simples transmissão de conhecimentos, mas como um processo dinâmico e dialético, no qual educadores e educandos interagem com seus contextos sociais, culturais e geográficos para construir novos saberes. Dessa forma, os processos produzidos pelos sujeitos, suas experiências e práxis são essenciais para a construção de uma educação transformadora e emancipatória, com a valorização do espaço social e da cultura vivenciada. Ao valorizar as experiencias territoriais, as reconhecendo como expressões legitimas

5 A criança necessita habitar e ser formada nos espaços pré-políticos e não deve assumir a responsabilidade dos adultos que já participam das atividades públicas. Esses espaços pré-políticos compõem a família, o lar e as escolas. Entretanto, é notável que os ambientes escolares estão acompanhando uma modernização industrial que fornece a vivencia pública em sala de aula e não uma experiência formativa. As crianças são ensinadas a trabalhar na sociedade e não a viver em sociedade. Do mesmo modo como todo ser humano é lançado gratuitamente no mundo, a ausência da responsabilidade formativa tem lançado a nova geração nos espaços públicos para que exerçam a postura de agentes políticos, dessa maneira, sendo o que não são.

dos saberes, promove-se um espaço educacional de troca e enriquece o aprendizado em um processo dialógico.

A construção de novos saberes surge, portanto, dessa interação dialética entre as experiências dos sujeitos e o contexto territorial em que estão inseridos. A valorização e a problematização das experiências dos sujeitos são fundamentais para a construção de um conhecimento transformador, capaz de romper com as estruturas opressivas e contribuir para a emancipação dos indivíduos. Freire (1987) argumenta que a verdadeira educação valoriza as experiências e saberes dos sujeitos, promovendo uma educação dialógica e crítica que reconhece e respeita as realidades territoriais de cada indivíduo.

> O objetivo da escola seria o de proporcionar condições plenas para que o aluno possa se desenvolver continuamente, tomando como base a vivência trazida da vida familiar e social de forma a requalificá-la pelo raciocínio. Não se aprenderá na escola algo que seja apartado da vida social, mas nela se tomará os aspectos da vida social como iniciadores de um processo de reflexão que ampliará o conhecimento em extensão e em profundidade (Fonseca; Tosta, 2019, p.244).

Santos e Meneses (2009) defendem a importância de reconhecer a pluralidade de saberes e experiências emergentes dos diferentes contextos sociais, e como esses saberes podem contribuir para uma educação inclusiva e emancipatória. Eles argumentam que, para construir uma educação transformadora, é fundamental adotar uma postura epistemológica que não apenas reconheça, mas também utilize os saberes locais como base para a construção de novos conhecimentos. Ao promover uma educação contextualizada, dialógica e conectada às realidades territoriais dos sujeitos, valorizam-se as experiências e culturas como fontes legítimas de conhecimento.

Para Freire (1987), a inclusão e a participação ativa e crítica dos cidadãos por meio de uma educação conscientizadora são essenciais para a transformação social e para a superação das estruturas opressoras. Essa visão está alinhada com a proposta de Santos e Meneses (2009), que vê a educação como um espaço de construção coletiva do conhecimento, reconhecendo a pluralidade de saberes e experiências dos diferentes contextos sociais. Essa abordagem é crucial para uma prática democrática verdadeiramente transformadora e emancipatória.

Segundo Gasparello (2013), a prática democrática exige consistência entre o discurso e a ação, além da coragem para enfrentar desafios na busca por uma sociedade justa e equitativa. Esse compromisso com a justiça, como também destaca Santos, envolve não apenas a resistência às desigualdades, mas também a valorização dos saberes marginalizados e a inclusão das vozes silenciadas no processo educativo. A verdadeira democracia, portanto, não é uma mera formalidade, mas uma prática engajada e transformadora, orientada pela justiça social e pela igualdade.

Portanto, a ideia de que o território está intrinsecamente ligado às identidades e ao sentimento de pertencimento reforça a importância de analisar como as práticas pedagógicas e as interações sociais na escola contribuem para a construção ou desconstrução dessas identidades. A escola, como um território, pode tanto reforçar as normas sociais e culturais dominantes quanto servir como um espaço de resistência e transformação, onde novas formas de pensar e agir podem emergir. Isso nos leva a considerar a escola como um espaço vital para a formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre sua posição no mundo e de agir para transformá-lo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de território não pode ser abordado como uma simples área delimitada onde ocorrem relações de poder. É necessário pensar nas diferentes formas de enfocar seu uso, de modo que flexibilize o entendimento social, é uma área complexa que exige a participação de muitos atores em suas diversas áreas sociais. O território pode ser construído e desconstruído de acordo com a ação de seus agentes transformadores que percorrem o contexto histórico. Não há um engessamento do conceito, apenas irregularidades e dinâmicas que se contraem e descontraem historicamente. O ambiente varia com o tempo e assume diferentes posturas e aspectos de acordo com as características de cada grupo social (Saquet; Silva, 2008, p.31). No âmbito escolar, o território como ambiente de experimentação é tão importante para reflexão na sociedade contemporânea. Atualmente, o espaço escolar se contrai e se flexibiliza de uma forma diferente há anos, isso só é possível por meio das transformações e diversificações que ocorrem durante os processos históricos, a sociedade cresce, evolui e apresenta novos agentes.

O artigo expõe que a escola deve atuar como espaço de ação e transformação, de modo que valorize a realidade que os alunos estão situados para preservar a riqueza cultural. Por meio da Filosofia é possível adentrar ao contexto social e territorial do espaço escolar, a fim de buscar e despertar a criticidade dos alunos que são capazes de refletir sobre seu local no mundo. Desse modo, por meio da reflexão que nutre da realidade social, os educandos podem se conscientizar de sua importância na sociedade e agir de forma transformadora, democrática e inclusiva.

O processo educacional deve conduzir e auxiliar os indivíduos, para isso, é preciso entender que a educação atua como atividade formadora ou modeladora para fomentar a atividade social (Dewey, 1979, p.11). O autor percebe que a escola necessita ser pensada a partir da sua base essencial, a realidade. A educação inserida e envolvida com a realidade do mundo possibilita tornar uma criança membro da sociedade (Trindade, 2019, p.122). Com isso, a relevância da pesquisa vai além dos limites do espaço escolar que auxilia no desenvolvimento de habilidade ímpares para a vida. Esse processo amplia novos horizontes de aprendizado e corrobora com estímulo para gerar cidadãos críticos e participativos.

Portanto, a capacidade de pensar e articular pensamentos complexos é uma competência fundamental para cada aluno. Pensar com clareza e objetividade contribui para uma sociedade organizada, preocupada com interesse comum e atuante nas diversas áreas sociais espalhadas em seus espaços territoriais. Por fim, artigo empenha-se em promover uma reflexão crítica e transformadora no pensamento do leitor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995.

ALTVATER. Elmar. Tempo e Espaço da Aglomeração Urbana. In: DINIZ, Clélio Campolina; LEMOS, Mauro Borges. Economia e Território. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ANDRADE, F. R de. **A compreensão dos elementos pré-totalitários na educação, segundo Hannah Arendt.** Campinas, SP: UNICAMP, [2012]. Monografia apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação.

ARENDT, H. **A condição humana.** 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CATAIA, M. A. **Território político: fundamento e fundação do estado.** Sociedade & Natureza, Uberlândia, 23 (1): 115-125, abr. 2011.

CORAGGIO, J. L. **La Política Urbana Metropolitana Frente a la Globalización.** Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 19, n.2, p. 132-171, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo-SP: Ed. Nacional, 1979.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo-SP: Lafonte, 2017, p.13.

FONSECA, C.C; TOSTA, S. P. **Comunicação, arte e educação em John Dewey**. Florianópolis-SC: Revista linhas, v.20, n.42, jan./abr. 2019, p.238-254.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H-G. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GALTER, M. I; FAVORETO, A. **John Dewey**: um clássico da educação para a democracia. Brasília-DF: Linhas críticas, v.26, 2020, p.1-15.

GASPARELLO, V. M. **A democratização como pedagogia da sociedade no pensamento de Paulo Freire**. Revista de Administração Educacional, Recife, v.3, n.9 , p.1-161, jan./jun., 2013.

HAESBAERT, R. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

RAFFESTIN, C. **O Território e o Poder**. RAFFESTIN, Claude. Por uma Geografia do Poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática. 1993.

REIS, J. **Uma epistemologia do território**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, vol. 13, no. 1, 2005.

RIBEIRO, E. A. **Democracia pragmatismo e escola nova no Brasil**. Marília-SP: Revista de Iniciação Científica da FCC, v.4, n.2, 2004, p.17-186.

SANTOS, M. **O dinheiro e o território**. GEOgraphia, Niterói, RJ, v. 1, n. 1, 1999.

SAQUET, M. A. **Sínteses para a Expansão da abordagem territorial**. In: SAQUET, Marco A. Abordagens e Concepções de Território. 3ºed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SAQUET, M. A; SUELI, S. da S. **Milton Santos:** concepções de geografia, espaço e território. Rio de Janeiro: Geo UERJ, v.2 n.18, 2º sem. 2018, p.24-42.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

TRINDADE, C.C. **John Dewey**: o lugar da Educação na sociedade democrática. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 115-140.

ANEXO 1

Questionário sobre Perspectivas dos Alunos do Técnico em Agronegócio

1. Qual é o seu ano de formação previsto?

- ☐ 2024
- ☐ 2025
- ☐ 2026
- ☐ Outro: _____

2. Você pretende continuar os estudos após a conclusão do curso técnico?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Ainda não decidi

3. Se sim, qual curso você pretende fazer?

- ☐ Agronomia
- ☐ Zootecnia
- ☐ Engenharia Ambiental
- ☐ Outro: _____

4. Você pretende atuar na área agrícola após a conclusão do curso técnico?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

5. Qual é a sua principal área de interesse dentro do agronegócio?

- ☐ Cultivo de grãos
- ☐ Pecuária
- ☐ Agricultura sustentável
- ☐ Pesquisa e desenvolvimento
- ☐ Outro: _____

6. Você acredita que o curso técnico contribuiu para seu desenvolvimento profissional?

- ☐ Muito
- ☐ Moderadamente
- ☐ Pouco
- ☐ Não contribuiu

7. Qual foi a maior dificuldade que você enfrentou durante o curso?

- ☐ Materiais didáticos
- ☐ Conteúdo das aulas
- ☐ Carga horária
- ☐ Outras atividades
- ☐ Outro: _____

8. Você participou de atividades extracurriculares ou eventos relacionados ao agronegócio durante o curso?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Você acha que essas atividades foram importantes para sua formação?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não participei

10. Você considera que o curso está alinhado com as necessidades do mercado de trabalho?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não tenho certeza

DIALOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E A SUA CONSTANTE LUTA CONTRA AS OPRESSÕES SOCIAIS

Leandro Henrique da Silva

RESUMO

Durante toda a história do Brasil, nos deparamos com uma série de opressões sofridas pela classe popular, sobretudo quando falamos sobre o acesso ao ensino superior. O presente trabalho tem como foco agregar na discussão de cunho teórico/bibliográfico que vai investigar a produção acadêmica de artigos, teses e dissertações sobre como a educação popular contribui no combate contra as diversas formas de opressão social. A motivação para a realização deste artigo, se deu através da disciplina de Formação Humana realizada no curso de Mestrado da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), acrescentamos também que a nossa inquietação para tratar deste tema ajudará de forma efetiva na minha tese. Sendo assim, me farei valer da nossa experiencia estudando o Cursinho Popular Podemos Mais, localizado em Belo Horizonte. Espera-se com isso, reflexionar sobre as barreiras enfrentadas pelo cursinho popular bem como seu papel social levando os jovens para a formação de um militante que luta de forma ativa em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Cursinho popular; Educação popular; Opressão social

ABSTRACT

Throughout the history of Brazil, we are faced with a series of oppressions suffered by the popular class, especially when we talk about access to higher education. This work focuses on adding to the theoretical/bibliographical discussion that will investigate the academic production of articles, theses and dissertations on how popular education contributes to the fight against various forms of social oppression. The motivation for writing this article was through the Human Training discipline taken in the Master's course at UEMG (University of the State of Minas Gerais), we also add that our concern to deal with this topic will effectively help in my thesis. Therefore, I will make use of our experience studying the Cursinho Popular Podemos Mais, located in Belo Horizonte. This is expected to reflect on the barriers faced by the popular course as well as its social role in leading young people to form activists who actively fight for a more just and egalitarian society.

Keywords: Popular course; Popular education; Social oppression

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como foco analisar o enfrentamento dos cursinhos populares frente aos mecanismos de opressão social. A minha inquietação para a realização deste artigo, aconteceu por dois motivos; primeiramente para a contribuição em minha pesquisa de mestrado que tratará sobre a temática da educação popular, e o outro motivo é para a resolução do estudo da disciplina que propõe a inclusão de autores/ideias que tratam da temática formação humana com o tema da minha pesquisa.

Com esse artigo busco enriquecer o debate já existente sobre papel da educação popular na sociedade brasileira salientando principalmente suas atuações que contribuem em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. E por fim, buscaremos compreender a conciliação entre preparação para o vestibular considerando as infinitas formas de opressões sociais que esse jovem enfrenta no seu percurso, além disso iremos buscar compreender como o modelo freiriano da educação libertadora atua nos cursinhos populares.

Visto isso, convém mencionar alguns fatores importantes para a construção de um debate mais complexo. Ao tratar sobre vida estudantil sobretudo no contexto dos cursinhos populares, é indispensável dizer o público que estamos nos referindo quando falamos de "estudantes". Na visão popular, fica subtendido que por se tratar de pré-vestibular, essas aulas ficam restritas aos jovens interessados em ingressar no ensino superior. Todavia, o que podemos presenciar nos cursinhos populares, é uma quantidade considerável de estudantes idosos, adultos por diversos fatores; alguns devido ao trabalho tiveram que largar a vida estudantil e decidiram retornar aos estudos, outros por questões de busca por conhecimento e alguns até mesmo para ingresso nas universidades.

E por fim, quero ressaltar que nesse artigo não iremos fazer juízo de valor nas questões pautadas. Em outras palavras, a intenção não é enaltecer (como uma forma de consagração social) a educação popular e principalmente desconsiderar os diversos problemas que o mesmo possui. Seria ingenuidade trazer apenas os pontos positivos e não pensar na realidade como um todo.

DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR E SEU PAPEL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Para avançar no debate em si sobre o papel da educação popular, é necessário compreender o trajeto da sua formação até os dias atuais, com isso, vou pontuar algumas questões importantes que vão nortear nossa discussão. O primeiro ponto é contextualizar a sua criação. E

para isso, utilizarei de alguns artigos encontrados na Scielo; dos mestres em educação; Angela Aiche Kittlaus Baalbaki, Danilo R. Streck.

O início da educação popular, acontece em meados dos 60 no Brasil, que tem por plano de fundo a forte ascensão dos movimentos sociais e mobilização popular frente aos problemas enfrentados. Um desses problemas que era uma pauta extremamente importante era sobre a democratização do ensino (pauta que já era tratada desde 1943) ou seja, chegar à alfabetização nas camadas populares e na zona rural do país. (STRECK, 2010). Essa data da década de 60 foi importante pois marcou o avanço do engajamento das obras de Paulo Freire trazendo uma reflexão inovadora sobre o modelo de pedagogia vigente. Outro fator crucial é o aumento significativo dos estudantes nos Movimentos Sociais (GOHN, 2012).

Dado esse contexto, no início da década de 60 surgem os "Movimento de Educação Popular", com o ideal de uma educação que conscientizasse as classes. Diversos outros movimentos foram aparecendo em decorrência das obras freirianas e da necessidade de democratização do ensino. (BAALBAKI,2021). Com isso, conseguimos compreender que a educação popular surge fora do espaço escolar, ela nasce através das lutas dos movimentos sociais e do anseio da sociedade pela garantia do ensino básico e superior. (STRECK, 2010).

Neste momento, cometendo o cuidado para não sermos anacrônicos, quero utilizar esse pequeno resumo sobre o surgimento da educação popular para corroborar com o professor e pesquisador Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque em seu artigo "Trinta mitos da educação brasileira: Reflexões sobre a educação no Brasil: desafios, avanços e perspectivas para o futuro", no qual ele elenca 30 falácias sobre a educação, mas nesta feita gostaria de comentar sobre a primeira que ele traz: "1. A educação era melhor antes". Ele traz essa frase que por muitas vezes é dita pelos mais velhos sobre a educação e logo em seguida a refuta. Acrescentaremos que isso se equivale também para a educação popular dado o contexto que mencionamos acima. Hoje em dia a educação só chegou a grande parte das camadas populares devido aos movimentos sociais que lutaram incansavelmente em prol de uma justiça social que garantisse o acesso e permanência dessas pessoas no ensino. Utilizando do próprio argumento do Ricardo Cavalcanti, o direito ao ensino não chegava para todas as pessoas, era algo completamente restrito a elite da população.

Assimilando o contexto em que foi criado, nessa parte do debate iremos buscar compreender o papel da educação popular no cenário atual. Porém, é necessário trazer alguns autores sobretudo Paulo Freire que foi a principal leitura que trouxe a inspiração para o engajamento e movimentação da população. Sabendo disso, iremos apresentar com base nas obras de Freire, o que ele pensa sobre a educação popular e logo em seguida trazer alguns autores que relacionam com a atualidade. Segundo Freire (1989) "A leitura do mundo precede a leitura da palavra".

Visto isso, na Educação Popular é discutido que através da educação o ser humano adquire a "autonomia", isso nos permite refletir sobre um outro autor que traz essa questão, Immanuel Kant. Vale ressaltar que essa análise caberia uma reflexão bem maior sobretudo até um artigo, que iremos apresentar, porém esse não é o tema central do nosso trabalho nem tampouco temos a expertise necessária para falar sobre filosofia, então essa reflexão se vem a partir de uma inquietação que tivemos nas aulas de formação humana e utilizaremos do artigo 'Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa' do doutor Silvio Donizetti Gallo, para que esse assunto seja tratado de forma clara e suscinta.

Sendo assim, Kant enfatiza que a diferença dos humanos em relação aos animais é a capacidade de controle ou superação dos instintos naturais através da educação. Então, graças ao conhecimento adquirido por intermédio do ensino, ele consegue modificar a natureza, diferentemente dos animais. Dito isso, em tese podemos correlacionar esses dois autores na percepção sobre o homem. O sujeito é um ser inacabado, um ser que nasce vazio e que precisa de algo exterior a ele que o preencha. Para ambos, essa ferramenta capaz de levar aos homens uma condição de sujeito pensante e torna-lo ativo frente as demandas humanas, é a educação. (GALLO, 2012). De acordo com a concepção kantiana;

> O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo. (KANT, 1999, p.11)

Em primeira análise, Paulo Freire tece sobre um modelo educacional pedagógico contra hegemônico, que visa a ideia de "liberdade" contra as amarras do capitalismo. Iremos descrever um pouco sobre esse modelo pois ele é a base da Educação Popular e para isso, basearemos nossos estudos no livro Pedagogia do oprimido. O educador Paulo Freire é bastante reconhecido por pensar sobre a alfabetização de adultos, mas o seu diferencial é não somente alfabetizar, mas fazer com que essa aprendizagem seja uma ponte para o desenvolvimento de alguns pensamentos críticos sobre a sociedade.

Além disso, é necessário evidenciar que na Educação Popular é extremamente importante a valorização do diálogo entre educador x educando. O modelo de educação tradicional encontrado na academia, normalmente (cometendo o cuidado pra não generalizar), enaltece o conhecimento cientifico colocando-o numa posição de superioridade as demais formas de saberes. E quando isso ocorre, a sala de aula é resumida na figura do professor como detentor do saber maior, e os alunos como meros receptores das informações. A educação na concepção freiriana só é efetivamente executada através de trocas (educador x educando). Com isso, cabe ao modelo pedagógico valorizar o conhecimento popular (vivencias, saberes, tradições) dos estudantes.

Dessa forma, a ciência não se torna autoritária, mas sim um espaço aberto que atravessa a vida de toda e qualquer pessoa independentemente do meio ou contexto em que vive.

Outro fator existente, é tencionar sobre o uso da palavra "popular" quando falamos sobre educação popular. Essa palavra atinge algumas percepções interessantes de se pensar; popular como aquela que atinge a população como um todo ou popular como um modelo pedagógico de Paulo Freire e ainda podemos acrescentar o popular como ação filantrópica. Imaginamos não ser parte da discussão destrinchar os 3 aspectos de forma detalhada, mas nesse ponto a problematização dessa palavra vai ajudar na construção do papel da educação popular.

Para pensar melhor essa questão dos conceitos, gostaríamos de levantar uma questão filosófica debatida pelo doutor em Educação Silvio Donizetti em seu artigo 'Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa'', na qual ele vai reunir alguns autores importantes da filosofia para falar sobre a construção dos conceitos. Considerando a palavra "popular", ela cabe perfeitamente na teorização que seu significado é alterado de acordo com o contexto que é aplicado. A primeira pergunta que surge, é quem irá determinar esses conceitos? Ela vem de uma vontade geral da população ou de alguma entidade maior que vai impor esse significado e até mesmo aplicando seu juízo de valor nela? Para tentar responder essa questão trarei uma citação retirada do livro Ideologia Alemã, "As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes" (ENGELS, F; MARX, K. 2007. p.72). Exemplificando essa questão para linkar com o conceito da palavra "popular", é notório que no Brasil está acontecendo uma crescente busca e defesa de grande parte da população sobre as questões da privatização, essa percepção se torna quase como um fetiche e é facilmente comprado até mesmo pelas camadas populares. De modo prático, aquilo que é popular é "ruim" e o privado é "bom". Não precisamos de uma reflexão aprofundada para perceber que essa visão é boa unicamente para a classe dominante, que vai conseguir privatizar os setores públicos e ainda vai contar com o aval de grande parte da população para isso. É necessário nos desvencilhar das amarras do sistema dominante para que consigamos refletir sobre os conceitos que nos é dado e suas variações.

Julgamos ser importante abrir um parêntese nessa discussão para falar sobre a dificuldade de achar trabalhos que dialogam de forma metodológica (apresentando pensamentos de autores) sobre a educação popular na atualidade, isso nos permite refletir sobre essa lacuna. Compreendendo que o mundo contemporâneo está cada vez mais enraizado no modal capitalista e dessa forma, tudo aquilo que é voltado para um desenvolvimento profissional e individual é mais valorizado ou buscado que as relações humanas.

Pensando na educação popular presente nos cursinhos populares como um modelo pedagógico que tem como seu principal trunfo as relações humanas, ela se torna quase um contraponto da educação tradicional encontrada nos cursinhos pré-vestibular particular contemporâneos que busca o ingresso do estudante no mercado de trabalho e nas conquistas profissionais. Vale ressaltar que não estou considerando a questão social (educação como forma de opressão

no capitalismo, que será tratada nos próximos tópicos), me referi apenas ao modelo pedagógico. Em outras palavras, nesta feita acrescentando conceitos freirianos, podemos falar que a educação popular está vinculada à concepção de Educação Libertadora e o ensino contemporâneo aplicado nas escolas regulares é o modelo de ensino Educação Bancária.

Dado esse parêntese e que também serviu para justificar a seguinte escolha de analise; utilizarei da experiencia vivenciada por alguns cursinhos populares que foram tratadas em teses e artigos, também iremos trazer a nossa experiencia sobre aquilo que presenciamos frente as primeiras etapas da pesquisa no cursinho popular do Levante. Sendo assim, estruturaremos esse debate da seguinte forma; primeiramente apresentaremos os ensaios realizados pelos mestres em educação Alan Costa que vai refletir sobre a experiencia de alguns cursinhos populares e o Luis Antonio Groppo que vai relatar sobre a Rede Emancipa Movimento Social de Cursinhos Populares. Por fim, apontaremos nossas reflexões com base nas nossas experimentações.

Em primeira análise, é importante entender o contexto de cada realidade social, o cursinho popular localizado em Santa Maria – RS (mencionado no artigo do professor Alan Costa que utilizarei logo a seguir algumas de suas análises) oferece 150 vagas para pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, normalmente durante o ano letivo esse número de estudantes pode chegar até a 200. As aulas são lecionadas por estudantes de graduação e pós-graduação, normalmente da UFSM. (COSTA, 2015). O autor também menciona um importante fator recorrente em todos os cursinhos populares, que é a evasão, ele vai apontar algumas causas desse fator. Julgamos necessário dar um pequeno panorama também nessa questão da evasão pois ela ajuda a dialogar sobre o papel da educação popular no Brasil, trazendo um contraponto essencial que reverbera na vida dos cursinhos populares.

A evasão nos cursinhos populares representa um problema significativo que perpassa todos os anos em grande parte desses movimentos. Para tentar compreender os motivos, iremos elencar pelo menos 2 que julgamos ser preponderante na evasão; a necessidade de trabalhar e a dificuldade de entender os conteúdos lecionados.

Grande parte dos alunos matriculado nos cursinhos populares, tramita entre a fase adolescente e a adulta, então em ambas as extremidades encontram barreiras que devem ser consideradas. Na fase da adolescência esse está atarefado com as disciplinas no ensino regular e quando acaba o horário da aula, prontamente precisa se preparar para o trabalho (seja ele menor aprendiz ou algum "bico" que faz na rua) esse dinheiro é extremamente importante para ajudar sua família em casa. E quando falamos sobre a fase adulta, esse jovem necessariamente precisa trabalhar para si sustentar e contribuir com a renda dos seus familiares. (TRINDADE; 2022). E nesse argumento, acrescentaremos através da nossa visão empírica uma realidade detectada no cursinho popular do Podemos. Sabendo dessa questão do trabalho, os professores desse cursinho, levam lanches coletivos para serem consumidos durante o intervalo das aulas. Essa atitude é extremamente importante pois muitos alunos chegam para o curso vindo direto do trabalho,

muitas vezes sem terem comido nada no trajeto, mesmo que possa parecer uma atitude irrelevante, mas quando analisamos essa questão com um olhar humanitário, percebemos que é uma ação inibidora de uma barreira que atinge vários alunos nessa situação, que é a fome. O ditado popular diz que "de barriga vazia ninguém aprende a pescar".

A dificuldade na aprendizagem dos alunos, é um grande problema causador de muitas evasões. Neste ponto queremos fazer valer da nossa experiencia para debatermos essa questão. O primeiro fator que dificulta a aprendizagem dos alunos é a questão do trabalho dito acima, é grandemente complicado para o estudante superar uma longa jornada de trabalho, pegar o transporte coletivo e participar assiduamente das aulas, a mente desse jovem está cansada. Outro ponto, é que normalmente os alunos dos cursos populares também tiveram sua vida estudantil formada nas escolas públicas. Não estamos dizendo que o ensino nessas escolas é ruim, mas é de se considerar que comumente elas não preparam os jovens para os vestibulares ou ingressar na faculdade, (essa concepção é auto explicada só de ter a existência de um cursinho que prepara os alunos para fazer as provas pré-vestibular). Sendo assim, se percebe uma dicotomia entre os conteúdos lecionados na escola regular comparado com aquilo que é cobrado nos vestibulares. Em outras palavras mais claras, o estudante aprende sobre um assunto na escola e no vestibular vai cobrar algo que ele não estudou.

Dado essa análise sobre a evasão nos cursinhos populares, que é de suma importância para não os romantizar e colocar em um pedestal como um lugar irretocável que não apresenta problemas, podemos continuar com o debate sobre as análises de campo dos autores e relacioná-las com a experiencia que tivemos. Contudo, é importante enfatizar que cada cursinho popular tem sua construção mediante ao contexto em que viveu. Sendo bem materialista dialético para explicar esse ponto, é impossível definir a origem de forma homogênea a formação de um cursinho popular, visto que suas características estão enraizadas na opressão de cada território. Podemos definir que o ponto que atravessa ou intersecciona todos os cursinhos populares é o ideal de democratização do ensino, mas as suas vertentes, ficará à mercê do contexto.

Visto isso, a experiencia do cursinho popular de Jandira adotou outro rumo, percebendo que o índice de aprovação nas universidades estava baixo, eles levaram o ensino para um outro panorama. Invés de focar nas disciplinas cobradas no ENEM, começaram a utilizar desse espaço para preparar os jovens para o mercado de trabalho e vida adulta. Essa estratégia melhorou consideravelmente sua procura e trouxe melhores resultados considerando a nova demanda. (GROPPO,2019).

Nesta feita queremos trazer a experiencia de um cursinho popular pré-vestibular (dado a analise acima, ficou claro que os cursinhos podem adotar diferentes formas mediante ao contexto local), com o enfoque em levar os estudantes para o ingresso nas universidades. Neste caso, é importante que se tome muito cuidado para não perder a essência da educação popular que é além do conteúdo programático, formar um militante ativo nas lutas sociais. Sendo assim, as

matérias são aplicadas normalmente, mas sempre o educador levando uma questão social sobre o assunto a ser abordado. (COSTA,2015). Conseguimos vivenciar esse "modelo" de cursinho popular na nossa pesquisa de mestrado, os conteúdos programáticos eram relacionados com questões sociais ou cotidiana do aluno. Além da contribuir na formação militante do estudante, esse formato deixa o ensino mais "fácil" para a compreensão de algumas disciplinas. Posso dizer por exemplo voltados para minha área de sociologia, com base nas minha experiencias em sala de aula como professor do ensino médio, pude perceber que algumas questões conceituais sobre os principais autores sociólogos não são absorvidas de forma tão exitosa pelos estudantes. Porém, quando trabalho focando não unicamente o conceito, mas sim relacionando o significado com algum contexto social ou da vida do aluno, isso se torna muito mais claro para o entendimento dos estudantes.

CURSINHO POPULAR E AS OPRESSÕES SOCIAIS

Consideramos esse assunto das formas de combate do cursinho popular frente as diversas formas de opressão social, merece um lugar diferenciado nesse artigo. O primeiro passo, é dizer quais opressões queremos tratar nesse texto e qual sua relação com a vida dos estudantes. Logo em seguida, trazer um panorama sobre alguns jeitos de enfrentamento dos cursinhos populares quando deparados com essa dominação. Por fim, iremos discutir sobre algumas questões relacionadas com o modelo pedagógico do cursinho popular; como o método freiriano é abordado garantindo um bom desempenho acadêmico juntamente da formação humana. É possível formar um militante e preparar para o vestibular? Vale ressaltar que trataremos de autores com a visão decolonial, entendemos que estes dialogam melhor quando o assunto é Educação Popular e opressão social.

Para introduzir o debate, primeiramente é necessário compreender que os países que sofreram com a invasão dos países imperialistas, apresentam algumas peculiaridades referentes as opressões. Pegando o caso da invasão europeia no território brasileiro, as marcas desse acontecimento se estendem até os dias atuais. Tomando o cuidado para não estender o assunto historicamente, mas analisar cautelosamente o contexto, as relações de domínio no Brasil são orquestrados pelas raízes europeias. Sendo assim, o nosso país não apresenta uma cultura unificada, longe disso, a miscigenação e a pluralidade cultural são uma marca do nosso povo, mas isso nunca impediu a opressão social. O eurocentrismo está enraizado na base da população, consequentemente tudo aquilo que é fora dessa concepção, está marginalizado. (ARANTES,2024). Contudo, quais são esses grupos que foram colocados para essa "margem" sobretudo pensando dentro do contexto escolar.

Ora, é impossível dissociar a realidade da sala de aula com o contexto que mencionamos. As escolas servem para o aparato de classes sociais, posso me fazer valer da nossa história, quando os jesuítas vieram para "educar" os índios, temos que analisar criticamente que essa educação não era para ensiná-los sobre liberdade, era para catequiza-los afim de tornar acessível a dominação. Neste momento, era uma imposição da visão eurocêntrica desconsiderando e anulando todas as formas de pensamento e cultura indígena que existia naquele local. (ANTUNES,2023).

Mesmo que todos as pessoas envolvidas sejam atravessadas pela opressão do capital, podemos distingui-los para apresentar alguns dados que corroborem com o nosso ponto. Queremos levantar os seguintes grupos (tendo cuidado para não os colocar em caixinhas ou desconsiderar que grande parte dessas pessoas também são atravessadas por infinitas outras formas de opressão), falaremos sobre raça e gênero. Vale sublinhar que vamos analisar mediante seu ingresso nas universidades, para depois relacionarmos com os cursinhos populares que é a ideia central do nosso artigo. Para reforçar esse pensamento, traremos algumas informações retiradas dos órgãos governamentais. Segundo o Censo da Educação Superior de 2021, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação as matriculas no ensino superior, 49% dos matriculados brancos, enquanto 38%, são negros (pretos e pardos), além disso de acordo com o IBGE 2022, tratando dos jovens entre 18 a 24 anos, 23% dos brancos concluem o ensino superior, em contra partida apenas 8% dos jovens negros conseguem concluir.

Tratando sobre a questão do gênero, ao longo da história o ingresso das mulheres no ensino superior representou uma dificuldade que precisou ser enfrentada através de constantes lutas da sociedade, mas ainda assim esse problema não foi completamente resolvido. Contudo, a divisão sexual do trabalho, é como uma espécie de aval para permitir que a desigualdade no mundo laboral aconteça, essa ideia nada mais é do que uma justificativa para dizer que o trabalho do homem vale mais do que o da mulher. Pensando nisso, a entrada das mulheres na universidade é um fato recente, historicamente o lugar de ensino as ciências eram restritas aos homens, enquanto as mulheres ficavam encarregadas das tarefas do lar. (MARQUES,2023). É de referir, que as mulheres negras são as mais afetadas pelo sistema opressor, e isso se dá por um fator histórico de colonização e consequentemente escravidão, o corpo da mulher negra foi sexualizado e tido como um objeto pelo homem branco colonizador. O professor de História Gregory Balthazar da Universidade Tiradentes, corrobora e completa esse pensamento quando ele diz que, além da escravização, as mulheres negras eram submetidas aos trabalhos sexuais forçados.

De acordo o INEP em 2021 as mulheres representam 57% das matriculas nas universidades, porém essas estudantes estão alocadas nos cursos de licenciatura e saúde, e nas engenharias o número de matriculas continuam baixíssimo. Esse dado também é explicado por uma lógica patriarcal, no entanto estender sobre essa questão de forma detalhada, demandaria um outro artigo para receber a atenção e a preciosidade de diálogos que ele necessita.

Analisando esse contexto, chegamos a um desfecho que os países colonizadores não só apagaram a cultura dos povos originários como também trouxeram uma ideologia que oprime os grupos considerados marginalizados, considerando esse fator com um projeto político, ele continua sendo repassado em sala de aula. (ANTUNES,2023). Cabe nesse ponto do artigo, trazer alguns aspectos que entendemos como uma resposta dos cursinhos populares frente a essas opressões sociais que mencionamos acima.

Os cursinhos populares obtiveram um impacto positivo em relação a democratização do ensino no Brasil, no início dos anos 2000, através de pressão dos cursinhos juntamente com outras entidades, conseguiram a isenção do pagamento de taxas para os alunos carentes realizarem os exames vestibular. Além disso, contribuíram nas lutas para a criação e efetivação da lei de cotas raciais e sociais no ensino superior. (CABRAL, 2023).

C0mo já havíamos dito, o êxito dos cursinhos populares não está interligado apenas com o índice de aprovação no ensino superior, mas sim pensando no seu contexto/interesse que está sendo aplicado. Tomando como base os cursinhos apresentados no artigo, conseguimos perceber que a essência do cursinho popular é trazer a reflexão e a construção de um senso crítico apurado, que no resultado final formará um militante que lutará ativamente em prol de uma sociedade mais justa e solidaria.

Sendo assim, utilizando como base a experiencia que presenciamos no cursinho popular Podemos, durante as aulas conseguimos perceber que a equipe pedagógica faz todo um esforço para valorizar aquilo que por décadas foi marginalizado pela cultura europeia, em outras palavras, é feito toda uma dedicação para respeitar e enaltecer a cultura local que foi e é apagada pela classe dominante Com isso, os estudantes se sentem acolhidos e principalmente entendem que aquele lugar na universidade é seu por direito. O acolhimento é um fator fundamental no cursinho popular.

Contudo, gostaríamos de discutir sobre a relação do cursinho popular com o modelo pedagógico freiriano considerando as seguintes questões; É possível formar um militante e preparar para o vestibular garantindo uma boa educação? Discutir a aplicação do método freiriano nos cursinhos populares é como caminhar por um terreno onde a educação se torna algo mais que mera transmissão de conhecimento. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), nos convida a repensar a educação, não como um depósito de informações, mas como um processo vivo, onde o diálogo e a troca de experiências são os verdadeiros motores da aprendizagem. Essa perspectiva transforma o ambiente educacional em um espaço de libertação, em vez de confinamento.

Freire criticava o modelo tradicional, que ele chamava de "educação bancária", onde o professor deposita conhecimento e o aluno, passivamente, armazena. Para ele, a educação deveria ser uma prática de liberdade, onde os alunos são incentivados a pensar criticamente e a

questionar a realidade à sua volta. Isso é especialmente relevante nos cursinhos populares, que muitas vezes atendem a uma população marginalizada, para quem a educação é, literalmente, uma questão de vida ou morte.

Nestes cursos, o método freriano faz com que o ensino vá além da simples preparação para o vestibular. É claro que o objetivo é ajudar os alunos a passar nos exames, mas a verdadeira diferença está na forma como esse objetivo é alcançado. Não mais limitados a métodos e datas de ensino, os educadores buscam informar o conteúdo e conectar-se com as situações da vida real dos alunos. A história, por exemplo, não é uma série de fatos, mas um processo dinâmico cheio de conflitos e resistências que continua até hoje.

Esta abordagem não só prepara os alunos para os exames de admissão à faculdade, mas também os capacita para serem agentes de mudança nas suas comunidades. Eles não estão estudando para passar nos exames; quando aprendem a compreender o mundo e a compreendê-lo, podem mudá-lo lembra-nos que o grande conhecimento é antes de tudo um processo político. Nos estudos populares, preparar os jovens para os exames: prepará-los para a vida.

Freire sempre disse que o diálogo é a base de todo aprendizado. Segundo ele, "não há diálogo sem um profundo amor pelo mundo e pelas pessoas". Esse amor, assim como o comprometimento e a responsabilidade, é o que torna o currículo popular. Primeiro, é um ambiente acolhedor onde todos os alunos são vistos como pessoas inteiras e incentivados a participar na sua aprendizagem.

Então, quando falamos na possibilidade de treinar funcionários e se preparar para o vestibular ao mesmo tempo, a resposta é "sim". Os livros didáticos populares baseados nos princípios frerianos não separam a educação da educação humana. Em vez disso, fornece métodos de ensino rigorosos e gratuitos. Como disse Freire: "Se a educação em si não pode mudar, então as pessoas não mudarão sem educação". A principal missão destes cursos é: mudar vidas e mudar o mundo.

Além disso, um ponto importante a ressaltar que as lideranças são fortalecidas sobretudo dentro da comunidade. Isso acontece devido ao fato de o cursinho valorizar e dar responsabilidade para os jovens estudantes. Então através deste movimento, os jovens abrangem seu campo de atuação e de ações comunitárias para ajudar sua comunidade. Portanto, queremos concluir que os cursinhos populares vêm enfrentado as opressões sociais de forma mais organizada pelo seus atuantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos que discutimos neste artigo, conseguimos deduzir que as múltiplas facetas de dominação do capitalismo, se faz presente e ganha força a cada dia que passa na vida das classes populares. Consequentemente, como vimos no nosso debate que as ideias dominantes de uma época, são as ideias da classe dominante. Isso corrobora com o pensamento que o ideal do homem branco colonizador ou eurocentrismo, é o que está vigente na nossa sociedade.

A escola sendo como um reprodutor do contexto vivido em sociedade, tende a repassar e continuar o ideal de marginalizar as culturas que foram descriminadas pelo viés europeizado. Mesmo com o avanço social e tentativas de inclusão e reparação dos danos causados (me refiro a política de cotas, inclusão de matérias no currículo escolar para valorização da cultura africana e entre outros elementos) ainda é perceptível que essa luta pelo reconhecimento e inserção das classes populares dentro dos lugares que é seu por direito, está longe de acabar.

Sendo assim, surge como uma alternativa para democratizar o ensino sobretudo o superior, o cursinho popular. Podemos afirmar que ele mesmo apresentando uma série de barreiras que precisam ser enfrentadas, é uma excelente escapatória das classes populares para ingressar nas faculdades.

Contudo, os cursinhos populares não unicamente são voltados para o ingresso no ensino superior, é neste espaço que os estudantes através da educação popular, se formam como um militante que lutará em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ANTUNES MACHADO, L. Políticas de dominação e o processo pedagógico em bell hooks. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 81, p. 1409–1436, 2024. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n81a2023-69402. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/69402. Acesso em: 17 jul. 2024.

ARANTES, Maria do Socorro da Silva; MEDEIROS, Lucineide Barros.

EDUCAÇÃO POPULAR NA AGENDA DE PESQUISA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS: fundamentos ao pensamento decolonial . ***Revista de Políticas Públicas***, v. 28, n. 1, p. 145–163, 11 Jul 2024 Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/23966. Acesso em: 17 jul 2024.

BAALBAKI, ANGELA & NASCIMENTO, LUCIENE. (2021). Movimentos Sociais e Educação Popular no Brasil. **Revista Pleiade**. 15. 28-37. 10.32915/pleiade.v15i32.674.

BALDAN, M. Cursinhos Pré-Vestibulares Populares e a potencialidade do seu projeto social: muito além da pandemia. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 18, p. e446059, 2024. DOI: 10.14244/198271994460. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4460. Acesso em: 17 jul. 2024.

BARCELLOS, Marcília. Ciência não autoritária em tempos de pós-verdade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1496-1525, 2020.

BUARQUE, Cristovam Ricardo Cavalcanti. Trinta mitos da educação brasileira. **Revista Ciência e Educação.**

CABRAL, Monalisa Gomes de Lima Barros; MIRANDA, Claudia. EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO PRÁTICA DESCOLONIZADORA.. In: **Livro de Resumos. Anais...Rio de Janeiro**(RJ) UNIRIO, 2023. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/livroderesumossia2023/783067-EDUCACAO-POPULAR-NA-AMERICA-LATINA--OFICINAS-PEDAGOGICAS-COMO-PRATICA--DESCOLONIZADORA. Acesso em: 17/07/2024

GALLO, S. D. de O. Educação, devir e acontecimento: para além da utopia formativa. **Educação e Filosofia,** Uberlândia , v. 26, n. 2012Esp, 2013. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/19672. Acesso em: 16 jul. 2024.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 24, e240031, 2019 . Disponible en <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100225&lng=es&nrm=iso>. accedido en 16 jul. 2024. Epub 29-Jul-2019. https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240031.

FERRO DE MELO, S.; JUSTO, W. R. O impacto dos cursinhos pré-vestibulares no acesso ao ensino superior: o caso do cursinho edificar da UFCA. **Revista Educación, Política y Sociedad**, *[S. l.]*, v. 8, n. 1, p. 149–178, 2022. DOI: 10.15366/reps2023.8.1.007. Disponível em: https://revistas.uam.es/reps/article/view/16471. Acesso em: 17 jul. 2024.

LIMA De Almeida, C. C., & LOLE, A. (2020). Educação popular nas lutas libertárias contemporâneas. ***Movimento-Revista de educação*** , *7*(12), 183-204. https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.41423

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 66. ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2018

KANT, I. Sobre a pedagogia. Piracicaba: **Unimep**, 1999

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

STRECK, Danilo R.Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 44, p. 300-310, ago. 2010.

MARQUES, T. M. S. de M.; PRAXEDES, A. L. P. de M. . Educação de mulheres ao longo dos séculos XIX e XX. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 62, n. 71, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n71ID35058. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/35058. Acesso em: 17 jul. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Trad. Rubens Enderle; Nélio Schneider; Luciano Cavini Martorano. São Paulo: **Boitempo**, 2009b.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **In: Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf

VASCONCELOS, VALÉRIA OLIVEIRA DE; OLIVEIRA, Renata Evangelista. EDUCAÇÃO POPULAR, SABERES TRADICIONAIS E DEBATES INSUBMISSOS: UM DIÁLOGO COM CARLOS RODRIGUES BRANDÃO. **Revista Debates Insubmissos**, *[S. l.]*, v. 4, n. 13, p. 208–224, 2021. DOI: 10.32359/debin2021.v4.n13.p208-224. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/debatesinsubmissos/article/view/250912. Acesso em: 17 jul. 2024.

TRINDADE, Clayton Ribeiro da. Educação popular e Educação de Jovens e Adultos: reflexões necessárias à constituição de um programa de educação para todos ao longo da vida. In : MIGUEL, José Carlos (org.). Educação de jovens e adultos: Teoria, Práticas e Políticas. Marília: Oficina Universitária; **São Paulo: Cultura Acadêmica,** 2022. p. 391-420. DOI: https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p391-420

MOVIMENTOS DE GREVE: SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

Loriceia Fagundes Cardoso[1]

Ulisses Carolino Pimenta[2]

RESUMO

Esse ensaio propõe o enfoque na luta dos servidores públicos da educação, no Brasil, onde pensar educação é pensar uma educação pública, como direito de todos e dever do Estado, conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988. No entanto, deixa-se de olhar como tem sido essa educação, se de qualidade, se também dever da família, se incentivada pela sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento do educando, seu exercício enquanto cidadão e preparação para o mundo do trabalho. Isto está posto no mesmo Artigo 205 da Constituição citada. Sendo assim, importa dizer que, se apenas tem sido ofertada vagas nas escolas públicas em educação básica, não se tem cumprido toda a lei. Colocar o estudante dentro de uma sala de aula, não garante a promoção de uma educação de qualidade. Pior ainda, não garante o seu acesso e sua permanência. Deve-se então perguntar: o que é preciso para garantir a tão sonhada educação e quem pode contribuir para sua efetivação? Há algo que também precisa ser considerado, ou seja: qual é a valorização dos servidores em educação no Brasil, haja vista que, para melhoria de salários e condições dignas, constantemente lutas, como paralisações e greves, pelos profissionais da educação são realizadas, o que de forma em geral, acaba por impactar no processo ensino-aprendizagem. Ante o exposto, é preciso considerar estes fatos, para então entender qual o tipo de educação se tem ofertado e como tem sido tratado os direitos dos docentes, atores de suma importância deste processo.

Palavras-chave: educação; direito; qualidade; valorização.

1. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Lavras / 2024. E-mail: loriceia.cardoso@estudante.ufla.br

2. estrando em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Lavras / 2024. E-mail: ulisses.pimenta@estudante.ufla.br

ABSTRACT

This essay proposes a focus on the struggle of public education employees in Brazil, where thinking about education is thinking about public education, as a right for all and a duty of the State, in accordance with the Federal Constitution of Brazil of 1988. However, it fails to look at what this education has been like, whether it is of quality, whether it is also the duty of the family, whether it is encouraged by society, with a view to the full development of the student, his/her exercise as a citizen and preparation for the world of work. This is stated in the same Article 205 of the aforementioned Constitution. Therefore, it is important to say that, if only places have been offered in public schools in basic education, the entire law has not been complied with. Placing the student in a classroom does not guarantee the promotion of quality education. Worse still, it does not guarantee access or permanence. One must then ask: what is needed to guarantee the education we dream of and who can contribute to its implementation? There is something that also needs to be considered, that is: what is the value of education employees in Brazil, given that, to improve wages and decent conditions, struggles, such as stoppages and strikes, are constantly carried out by education professionals, which, in general, ends up impacting the teaching-learning process. In view of the above, it is necessary to consider these facts, in order to understand what type of education has been offered and how the rights of teachers, extremely important actors in this process, have been treated.

Keywords: education; law; quality; valorization.

1. INTRODUÇÃO

O presente ensaio vem abordar um tema atual e corriqueiro, que são os movimentos de greve realizados por educadores brasileiros e seus impactos, em todos os níveis da educação, desde a educação básica até a educação superior. Estes movimentos grevistas são um direito de todos, previsto na Lei Federal de nº 7783, desde 1989 e também na Constituição Federal em seu Artigo 9º. São definidos como uma suspensão total, parcial, coletiva, temporária e pacífica, cabendo aos trabalhadores decidirem aderir ou não, dando-lhes a oportunidade de defenderem os seus direitos, sem nenhuma coerção. Por ser um direito social, só pode ser feita se objetivar um interesse social, ou seja, não tendo como finalidade defender o interesse de um só cidadão, mas de toda a classe pertencente.

Em se tratando da área da educação, sendo assim, definido como direito, esbarra em outro direito que é o do estudante a uma educação pública e de qualidade, uma vez que movimentos prolongados de greve, dificultam o ensino-aprendizagem, haja vista que quando do retorno, nas reposições previstas em calendários, nem sempre a frequência dos estudantes é efetiva, pois por vezes se estendem para o período previsto de férias, nos quais nem todos os discentes comparecem. Isto em se tratando da educação básica, onde ainda não há a maturidade por parte

de alguns alunos, por vezes falta o transporte público, não sendo então possível a continuidade do programa/plano de aula previsto e que todo o planejamento curricular anual seja cumprido.

No ensino superior, também há um prejuízo a ser considerado, diante dos movimentos grevistas, pois além do ensino aos graduandos, há as extensões universitárias e também o desenvolvimento de pesquisas, que são todas paralisadas e envolvem uma reorganização dos calendários acadêmicos, o que acaba por atrasar as suas conclusões. Um agravante, ainda maior, para aqueles que aguardam e dependem desta certificação para continuidade dos estudos ou até mesmo a realização de um concurso público. Isto sem considerar que as universidades são na maioria instituições federais, consistindo assim numa paralisação nacional, apesar de que nem todas aderem ao movimento, mas na maioria das vezes, compromete-se em todo o país os andamentos dos semestres, levando a conclusão tardia de todos os cursos e pesquisas.

Corroborando com o dito, que são movimentos corriqueiros, recentemente teve-se a deflagração de uma greve federal, onde diversas instituições federais de ensino superior aderiram. Desde 2023, debates, assembleias e tentativas de negociação entre grandes sindicatos e representantes do governo federal aconteceram em torno de pautas como: reestruturação do plano de carreira, reajuste salarial, recomposição orçamentária, porém sem que se chegassem a um acordo, foi deflagrada a greve nacional, em abril deste ano (2024), a qual teve mais de dois meses de duração. A proposta inicial do governo era de manutenção do congelamento dos salários em 2024, reajuste de 9% nos próximos dois anos, para professores e aos técnicos seriam concedidos auxílios e benefícios. No entanto, esta não veio de encontro aos interesses dos trabalhadores, o que acarretou assim a adesão à greve de 60 universidades federais, envolvendo a categoria dos técnicos administrativos, professores e em algumas universidades também houve a greve estudantil com o fim de apoiarem na reivindicação orçamentária.

Mas, fato é que a greve gera impacto direto tanto para o docente, quanto para o discente. Se para o discente o maior deles refere-se ao processo da aprendizagem, acrescenta-se a isto as deficiências já existentes, como a falta de profissionais formados em graduação e qualificados, ainda o número elevado de afastamentos para tratamento de saúde dos docentes e, por vezes, condições precárias na infraestrutura escolar. Contudo, para os docentes a falta de interesse pela área pode ser vista como algo de maior relevância, pois a não valorização da categoria faz com que a profissão se torne cada vez menos atrativa. Conforme a Associação Brasileira de Estágios (ABRES), de 2002 a 2021 o número de formandos na educação superior passou de 3,5 milhões para 8,9 milhões. Ressalta-se que o número de licenciandos formados foi de apenas 21,36%; bacharelados atrai 57,42% e o tecnólogo 21,2% dos universitários. Isto mostra que, cada vez mais, há um menor interesse pela área docente.

Ademais, a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Art. 8º, permite que sejam criados sindicatos e livre associação de profissionais, assegurando, no Art. 9º, o direito de greve, podendo o trabalhador exercê-lo e defender os seus direitos. Por meio das mesmas, sobretudo

em escolas públicas, se tem lutado contra os baixos salários e contra a falta de condições dignas de trabalho. Nota-se que, os movimentos de greve são uma forma de chamar a atenção do governo e da sociedade, exercendo pressão sobre as autoridades para que estes atentem-se que, educação de qualidade se faz com valorização e boa formação. Portanto, políticas públicas e providências nesse sentido precisam urgentemente serem tomadas, a fim de alcançar o objetivo maior da lei, que é uma educação de qualidade e para todos.

2. GARANTIA DA LEI

Historicamente o Brasil é marcado por vários tipos de greve, em diversos setores da economia: metalúrgicos, caminhoneiros, motoristas de transportes públicos e outros. No entanto, neste ensaio o enfoque é a luta dos servidores públicos da educação. Assim, destaca-se aqui a mais longa greve da história do ensino superior, que ocorreu no ano de 2012, conforme pesquisa à Wikipédia, corroborada pela publicação do Artigo: "Uma greve, várias lições. A greve das universidades federais no Brasil em 2012", de Marcelo Badaró-Mattos. Essa teve uma duração de cerca de 125 dias, com a adesão de 58 instituições federais das 59 existentes à época. Somente a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) não aderiu a esta paralisação.

Este movimento grevista iniciado em maio de 2012, contou com o apoio de dez universidades, sendo organizado pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Suas principais reivindicações eram a reestruturação da carreira docente e reajuste salarial. Incentivados pelos grevistas, os técnicos-administrativos dessas instituições também paralisaram. Após alguns dias outras universidades foram aderindo ao movimento, sendo em uma semana mais de 40 instituições já aderidas. Estas paralisaram o calendário escolar devido ao atraso no retorno e fim da greve, afetando em média 100 mil estudantes. Além das principais reivindicações, houve protestos por melhoria geral da educação no Brasil.

Importa destacar que, em todos os movimentos já vistos, sempre as partes estão abertas à negociação, no entanto, chegar-se a um acordo, por vezes sempre é demorado, pois a contraproposta nem sempre vem ao encontro das solicitações. Pior, elas nem sempre se sustentam. Seria de suma importância uma política que garantisse os direitos adquiridos nas paralisações, o que poderia acabar com estas necessárias e rotineiras greves. Uma vez implantadas políticas permanentes de revisão e aumentos salariais, melhorias com foco nas condições dignas de trabalho, garantia dos direitos já adquiridos, como plano de carreira, aposentadorias com vista a qualidade de vida dos aposentados, auxílios que fossem incorporados ao salário-base, poderiam ser uma das medidas adotadas pelos governantes, para mitigar novos movimentos de greves. Ressalta-se que isto já é garantido na Constituição Federal de 1988, conforme Art. 7º:

> São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
>
> [...]
>
> V - Salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim (Brasil, 1988).

Entretanto, recorrentemente a rotina escolar necessita ser interrompida, para que se reivindiquem direitos trabalhistas já garantidos em lei, sendo um deles o reajuste periódico que preservem o seu poder aquisitivo. Portanto, medidas precisam ser tomadas para que o ensino e aprendizagem sejam garantidos para o percurso previsto. Uma delas seria a contratação de trabalhadores substitutos, durante o movimento paredista. Mas aqui a lei é cumprida, onde o Art 7º da Lei nº 7783/1989, em seu Parágrafo Único traz que "É vedada a rescisão de contrato de trabalho durante a greve, bem como a contratação de trabalhadores substitutos, exceto na ocorrência das hipóteses previstas nos Arts. 9º e 14". Sendo então permitido novas contratações durante o período da greve apenas aos serviços ou atividades essenciais, elencadas no Art 10, da referida Lei:

> I. tratamento e abastecimento de água; produção e distribuição de energia elétrica, gás e combustíveis;
> II. assistência médica e hospitalar;
> III. distribuição e comercialização de medicamentos e alimentos;
> IV. funerários;
> V. transporte coletivo;
> VI. captação e tratamento de esgoto e lixo;
> VII. telecomunicações;
> VIII. guarda, uso e controle de substâncias radioativas, equipamentos e materiais nucleares;
> IX. processamento de dados ligados a serviços essenciais;
> X. controle de tráfego aéreo e navegação aérea;
> XI. compensação bancária;
> XII. atividades médico-periciais relacionadas com o regime geral de previdência social e a assistência social;
> XIII. atividades médico-periciais relacionadas com a caracterização do impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial da pessoa com deficiência, por meio da integração de equipes multiprofissionais e interdisciplinares, para fins de reconhecimento de direitos previstos em lei, em especial na Lei nº

13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e Incluído pela Lei nº 13.846, de 2019);

XIV. outras prestações médico-periciais da carreira de Perito Médico Federal indispensáveis ao atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade;

XV. atividades portuárias (Brasil, 1989).

Destaca-se que, vários destes serviços foram incluídos após a propositura e promulgação da lei e infelizmente a educação não é vista como essencial. Ademais, tanto o direito à educação, quanto o direito à greve encontram-se no mesmo Título e Capítulo da Constituição Federal de 1988, sendo o Título II dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II dos Direitos Sociais, Art. 6º e 9º, concomitantemente. Assim, a manutenção das atividades escolares são legalmente paralisadas, pois a própria lei desobriga a prestação do serviço durante o movimento paredista. Portanto, os movimentos são legítimos e têm o amparo legal. Porém são leis que não garantem direitos nem do educador e nem do educando. Falta diálogo nas decisões políticas, como afirma Paulo Freire:

> [...] Toda a humanidade européia, afirma o professor brasileiro, evoluiu, desde os primórdios, sob este regime de vivência política. (ou seja o de *dialogação-grifo do autor*).
>
> Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. (Freire, 1983, p. 70)

Destarte, a lei assegura o direito de greve, dando aos trabalhadores oportunidades de exercê-lo, cabendo ao profissional decidir aderir ou não a cada movimento, para defender seus interesses. Desta forma, estabelece-se um conflito entre os dois direitos fundamentais: Direito de Greve e Direito à Educação, sendo que o movimento de greve afeta a qualidade do ensino, reduz o desempenho acadêmico e ainda abala a estrutura familiar, pois alguns pais dependem da escola para deixarem seus filhos a fim de que possam trabalhar. Urge assim políticas dialogadas, que possam resolver os problemas de forma a não impactar ainda mais na qualidade do ensino e da aprendizagem, no Brasil.

Como aponta o comentarista Carlos Ceia, em 02 de junho de 2023, ao Jornal Público, na Finlândia e Suíça, a docência é uma profissão altamente respeitada e os professores têm salários altamente competitivos, estando pareados ao de médicos e advogados, têm segurança no trabalho, seus rendimentos aumentam com base na experiência e diversos benefícios, o que torna a profissão atrativa. Logo, uma ação governamental no Brasil, seguindo exemplos como

os apontados acima, poderia ser um meio de valorização e de motivação para investidura na carreira docente.

3. CONQUISTAS E DIREITOS

Há de se considerar que, o século XX, foi marcado por diversas reformas educacionais, com vista a melhoria e garantia de uma educação de qualidade e a todos, a qual até então era restrita e elitista. Não sendo obrigatória, a maioria da população mais carente não tinha acesso nem mesmo à educação básica. As escolas concentravam-se nas áreas urbanas, excluindo inclusive os de zonas rurais, por falta de acesso e transporte. Conforme revista Brasil Escola, em seu artigo Educação no Brasil, escrito por Rafael Pereira da Silva Mendes:

> A transformação começou a tomar forma com a criação dos Grupos Escolares na primeira metade do século, que representaram um esforço para organizar e expandir o ensino primário. Esses grupos escolares foram fundamentais para estruturar o ensino em um modelo mais sistematizado e acessível, aumentando o número de crianças atendidas pela educação pública [...] A Reforma Francisco Campos, na década de 1930, por exemplo, introduziu a obrigatoriedade do ensino primário e reorganizou o sistema educacional em diferentes níveis de ensino [...] "O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi outro marco importante, propondo uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória para todos, enfatizando a educação como um direito de todos e um dever do Estado (Mendes, 2024).

Importante conquista foi a Reforma de Francisco Campos enquanto estava a frente da educação no Brasil na década de 30, o qual estabeleceu um currículo seriado, frequência obrigatória, também dividiu o ensino em ciclos sendo um fundamental com duração de cinco anos e outro complementar com dois anos de duração, estabelecendo a exigência de conclusão destes para o ingresso no ensino superior.

Ainda mais, a partir da década de 80, para as escolas públicas, a questão da qualidade do ensino aparece como tema a ser pensado e discutido, onde uma educação de qualidade é aquela que promove, para todos, o domínio de competências e habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento, seja ele cognitivo, emocional ou social, bem como sua inserção no mundo do trabalho, como cita Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p.118):

> A educação deve ser entendida como fator de realização de cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação de desigualdades sociais e da exclusão social. Nesse sentido a articulação da escola,

> com o mundo do trabalho torna-se a possibilidade de realização da cidadania, pela incorporação de conhecimentos, de habilidades técnicas, de novas formas de solidariedade social, de vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização do Estado.

Vale citar também a Lei de Diretrizes e Bases de 1994, a qual traz em seu Artigo 22, que a "Educação tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Desta forma, reafirma a sua antecessora, promulgada em 1961, que estabeleceu as bases para a organização do sistema educacional no Brasil, do ensino infantil ao superior.

No entanto, ainda não se tem alcançado o objetivo maior que é de promover uma educação pública de qualidade e para todos, uma vez que, conforme o Censo Escolar 2023, neste ano haviam 48,5 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade que deveriam estar matriculadas e estudando, porém o percentual de matriculados era de 40,8%. Isto mostra que, embora se tenha aumentado o número de ofertas e garantido a educação básica pública, ainda há muitos estudantes fora da escola.

Ademais, deve-se também citar como um direito a ser garantido, referente à valorização dos docentes, a Lei nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação, destacando a Meta 17, que propõe:

> "Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
>
> Estratégias:
>
> 17.1) constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica;
>
> 17.2) constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;
>
> 17.3) implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar;

> 17.4) ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional (Brasil, 2014, grifos nosso)".

Ante ao exposto, pode-se dizer que os direitos têm sido estabelecidos em leis, tanto para educadores, quanto a educandos, com vista a garantia de uma educação com qualidade, justa e democrática. Porém, com a ocorrência de movimentos paredistas e greves em alguns estados, aqui podemos citar os movimentos de paralisação atualmente ocorrendo em Minas Gerais, e os de greve dos profissionais do ensino superior, sendo em junho do corrente ano, uma paralisação total de 53 universidades federais e de 51 institutos nacionais de educação, é preciso pensar na aplicabilidade destas leis. As principais reivindicações são condições de trabalho adequadas, reestruturação do plano de carreira, reparação salarial e orçamentária.

Todavia, segundo Joaquim Salgado Filho (1998, p. 99):

> Só há direito quando surge a solução de conflitos de modo justo, ou seja, por um terceiro, portanto neutro. Por definição, o direito é solução de conflitos, mas solução que tem o sentido do justo, e o sentido do justo é exatamente o sentido de um terceiro que soluciona o conflito, enquanto esse terceiro, por ser terceiro, necessariamente tenha o sentido da neutralidade. Se o direito aparece na forma da imposição da força do terceiro favoravelmente a uma das partes, volta-se à "justiça" privada, da parte, pois aí será ele componente auxiliar da parte, não tem o sentido da neutralidade, enquanto terceiro.

Então, se ainda há conflitos, não há garantia de direitos. Portanto, deve-se buscar essa garantia com a participação de uma sociedade onde os interessados são ouvidos e atendidos mediante interesse do bem comum, de modo a promoção da justiça, da ordem e bem-estar, pois a sociedade comprometida com os seus, vê na educação a oportunidade de desenvolvimento social, político e econômico do seu país.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a desvalorização dos profissionais da educação é histórica. Não é sem propósito que educadores são chamados de "tia", pois incute-se nesta figura de que ensina-se por amor e sendo assim, não há a necessidade de salários dignos e valorização destes profissionais, reverberando assim em constantes movimentos de lutas e como visto em impactos negativos na promoção de uma educação qualitativa, indo na direção oposta do que prevê a própria Base Nacional Comum Curricular, o de uma educação integral em todos os seus aspectos, com vistas a uma formação humana buscando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Fato é que, várias reformas educacionais já foram implantadas desde a criação da escola pública, tendo por objetivo uma educação para todos e de qualidade. Entretanto, sem valorização dos servidores da educação, o atingimento e cumprimento de metas e desse objetivo é quase que inviável. Precisa então lançar mão de recursos e meios para que o concretize, conforme em Libâneo (2012, p. 435):

> As instituições sociais existem para realizar objetivos. Os objetivos da instituição escolar contemplam a aprendizagem escolar, a formação da cidadania e a de valores e atitudes. O sistema de organização e de gestão da escola é o conjunto de ações, recursos, meios e procedimentos que propiciam as condições para alcançar esses objetivos.

Conclui-se que, movimentos de greves são atos de força, necessários para a garantia dos direitos, mas que por outro lado, aos estudantes, promovem algumas perdas e sacrifícios. Sendo assim, poderia se buscar como alternativa, antes dos movimentos grevistas, onde há a paralisação total das atividades, a promoção de diversas estratégias, além da tentativa de negociação, a mobilização da comunidade com um todo, para ciência de suas reivindicações, divulgação nas mídias televisivas da falta de cumprimento de leis e de políticas por parte do governos, paralisações parciais efeito tartaruga, protestos intensos nas redes sociais, entre outros, buscando juntos o bem comum. Desta forma, após esgotar todas as estratégias, não havendo recurso, aí sim deflagra-se as greves, apoiados pela sociedade, atribuindo assim a responsabilidade dessa consumação aos governantes, por não terem atendido previamente às solicitações como garantia dos direitos trabalhistas já previstos em leis.

REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete. **Escritos sobre políticas públicas em educação.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2020. DOI: Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/622 . Acesso em: 17 jun. 2024.

BADARÓ, Marcelo Matos (2013). **Uma greve, várias lições:** A greve das universidades federais no Brasil em 2012. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722013000200008&lng=es&tlng=pt. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014.** Define 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira no período de 2014 a 2024 e estabelece 20 metas a serem cumpridas na vigência. Brasília,

DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n° 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2. **Estabelece Diretrizes para a Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em https://abrir.link/LtDxp. Acesso em: 22 jul. 2024

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS (ABRES), **ESTATÍSTICAS.** Brasil. Disponível em: <https://abres.org.br/estatisticas/>. Acesso em: 08 mai. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FILHO, Salgado. **Semiótica estrutural e transcendentalidade do discurso sobre a justiça** - Seminário de justiça, 1998. ed.37, publicado na Revista da UFMG, 2000. Seção Artigo.

WIKIPÉDIA. **GREVE no ensino público federal do Brasil em 2012.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Greve_no_ensino_p%C3%BAblico_federal_do_Brasil_em_2012>. Acesso em: jul. 2024.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDES, Rafael Pereira da Silva. **Educação no Brasil.** Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

CEIA, Carlos. **O Drama da falta de professores.** Jornal: Público. Disponível em: <https://www.publico.pt/2023/06/02/opiniao/opiniao/drama-falta-professores-europa-2051931>. Acesso em: jul. 2024.

OZORIO, Maria Beatriz Vieira Branco; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Professoras em Greve:** Memórias de lutas em defesa do Magistério (1979-1987 - Porto Alegre/RS). Educação. UNISINOS, São Leopoldo , v. 23, n. 3, p. 576-594, jul. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000300576&lng=pt&nrm=iso>. Epub 04-Maio-2020. Acesso em: 16 jun. 2024.

PAISAGENS COTIDIANAS: VISÕES E IMPRESSÕES EM RELAÇÃO A LUGARES DE PERTENCIMENTO.

EVERYDAY LANDSCAPES: VISIONS AND IMPRESSIONS IN RELATION TO PLACES OF BELONGING.

Luiz Divino Maia[1]

RESUMO:

O artigo se fundamenta em textos produzidos por estudantes da modalidade EJA, ensino médio, de quatro turmas da Escola Estadual Padre João Bosco Penido Burnier, em Belo Horizonte/MG. O objetivo principal da experiência que gerou o artigo foi compreender a relação que os estudantes estabelecem com os lugares que fazem parte de suas vidas. Lugares de pertencimento. Destacam-se, ao longo do texto, descrições acerca da paisagem percebida no ambiente de trabalho e no caminho de ida e de volta ao trabalho, como observações acerca da paisagem próxima às suas casas. No exercício de construção da paisagem, há menções a lugares de Belo Horizonte e de outras cidades e épocas. Há também referência à paisagem constituída a partir da janela de um avião e de um quarto de hospital. Com a experiência, pôde-se compreender o quanto a prática de formação da paisagem é elemento desencadeador de distintas reflexões e pontuações.

Palavras-chave: Paisagem. Observações. Lugares.

ABSTRACT

The article is based on texts produced by EJA students, high school, from four classes at Escola Estadual Padre João Bosco Penido Burnier, in Belo Horizonte/MG. The main objective of the experience that generated the article was to understand the relationship that students establish with the places that are part of their lives. Places of belonging. Throughout the text, descriptions of the landscape perceived in the workplace and on the way to and from work stand out, as well as observations about the landscape close to their homes. In the landscape construction exercise, there are mentions of places in Belo Horizonte and other cities and eras. There is also reference to the landscape created from an airplane window and a hospital room. With experience, it was possible to understand how much the practice of landscape formation is an element that triggers different reflections and punctuations.

Keywords: Landscape. Observation. Places.

1. Professor efetivo de história da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), lotado na Escola Estadual Padre João Bosco Penido Burnier. Endereços de e-mail: luizhist68@gmail.com; luiz.maia@educacao.mg.gov.br.

UM TRABALHO EM SALA DE AULA: OBJETIVOS, MOTIVAÇÕES, PROBLEMÁTICA E RESULTADOS.

Tendo o artigo "Pontos de vista sobre a percepção de paisagens", de Michel Collot (2012), como base teórica, e na condição de professor da disciplina "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" [2], decidi organizar um trabalho em sala de aula que contemplasse o tema da paisagem. O trabalho seria — como foi — ministrado no 2º semestre de 2023 aos alunos das turmas EJA [3] 11, 21, 31 e 32, do ensino médio, da Escola Estadual Padre João Bosco Penido Burnier, no bairro Lindeia, em Belo Horizonte. O objetivo principal do trabalho seria entender as relações que os estudantes têm com os lugares que os circundam. Como objetivos específicos queria compreender o mundo dos educandos a partir de situações cotidianas, como queria entender o quanto isso está — ou não — relacionado aos seus signos mais imediatos de pertencimento. O foco, então, basear-se-ia em uma experiência de formação da paisagem fundamentada pela perspectiva de cada aluno.

A experiência, no geral, revelou-se alvissareira. Se, de um lado, ela se transformou em oportunidade de se produzir um texto analítico sobre o tema (este que segue), por outro, ela criou condições para que os estudantes assumissem o papel de agentes definidores da paisagem que faz parte de suas vidas. A lógica de inserção social, nesse caso, foi tornada elemento constituinte de ação educativa. O que foi organizado a partir de determinados pontos de vista, seja com foco nos olhares ou nas condições sociais de cada um, tornou-se (no caso da experiência em sala de aula) digno de revisão ou de discussão ou (no caso do artigo) digno de análise e de elaboração temática e teórica.

A ideia de organizar e de ministrar um trabalho com esses propósitos e moldes foi pautada — como dito acima — pelas pontuações apresentadas por Collot (2012), como a de que a paisagem, além de agente formador de unidade de sentido, é elemento apropriado para abordagens e análises das mais diversas. Além disso, conforme o mesmo autor, a paisagem deve ser considerada digna de nota porque ela "fala" a quem a produz como também "fala" sobre quem a produz. A paisagem, igualmente, gera informações sobre conjunturas e situações distintas. "Ver

2. Disciplina que faz parte dos Itinerários Formativos que, desde 2022, são oferecidos no contexto do Novo Ensino Médio com o intuito de complementação da formação básica. Trata-se de um dos componentes curriculares previstos entre as quatro áreas de conhecimento do ensino médio. Áreas, a saber, que são as seguintes: Linguagens e suas tecnologias, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e sociais aplicadas.

3. EJA é a sigla para Educação à de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. A EJA perpassa todos os níveis da Educação Básica do país e é destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Como permite que os estudantes retomem os estudos e os conclua em menos tempos, a EJA, dessa forma, possibilita a qualificação para melhores oportunidades no mercado de trabalho. Existe, então, a EJA Ensino Fundamental, que é destinada aos jovens a partir de 15 anos de idade que não completaram a etapa entre o 1º e o 9º ano. Existe também a EJA Ensino Médio, que atende educandos maiores de 18 anos que não completaram o Ensino Médio. Inclusive, ao concluir essa última etapa, o estudante está preparado para realizar provas de vestibular e do Enem para ingresso no Ensino Superior.

é sempre ver em relação, cada objeto é percebido e interpretado em função de seu contexto" (Collot, 2012, p. 19). Nesse sentido, o *ver* leva ao poder. O poder, no caso, de — mesmo que nas frestas do cotidiano — constituir paisagem.

À medida que a experiência era colocada em prática, fui percebendo a categoria "paisagem", conforme Collot (2012, p. 25), "como espelho da alma" de quem a produz. Ou seja, fui notando que ela tem o poder de refletir o instante captado por quem faz parte e é inerente a ela. A paisagem, dessa forma, no momento em que é captada pelo ponto de vista de cada sujeito, funciona como emblema identificador de um lugar (de uma cidade, por exemplo).

Os sujeitos, contudo, têm impressões diferentes em relação à paisagem. Dito de outra forma, o material fornecido pela paisagem "(...) é tão infindamente variado, tão mutável de caso para caso, que os pontos de vista e as formas, que aglutinam estes elementos [...] serão igualmente muito variáveis" (Simmel, 2009, p. 8).

A problemática desenvolvida neste trabalho, que foi realizado na Escola Estadual João Bosco Penido Burnier, teve como motivação inicial minha impressão de que o público-alvo, de modo geral, não tinha uma visão muito positiva em relação aos lugares que faziam (e fazem) parte de suas vidas. Assim, logo nas primeiras aulas, pus-me a discutir e a relativizar esse quadro. Queria, dessa forma, contribuir para que isso fosse alterado. Queria também que os estudantes percebessem a profundidade dos lugares que fazem parte de suas vidas.

Com isso, em mente, ao longo da experiência, não perdia a oportunidade de explicar aos educandos que todos os lugares têm paisagem; ou que paisagem, no fundo, é tudo que os rodeia. A paisagem, conforme sempre enfatizava, não é somente o que é belo ou mesmo o que tem relação com a "natureza". "O que faz da paisagem um conjunto significante é, inicialmente, a atividade informante da percepção visual, que é uma primeira forma de organização simbólica" (Collot, 2012, p. 17). Para percebê-la (ou para formá-la), basta ter sensibilidade e disposição de se abrir a essa "percepção visual" e passar a observar o redor.

Um dos exercícios propostos por mim era que os estudantes (como atividade de "para casa") produzissem um texto baseado na paisagem percebida por eles em suas vivências cotidianas. Depois, cada texto, após ser discutido em sala de aula, era devolvido para que os educandos refizessem ou acrescentassem algo ao que haviam descrito.

A partir dessas tarefas, vários tópicos foram apresentados. Muitos estudantes, por exemplo, mencionaram a paisagem vista por eles enquanto trabalhavam ou se preparavam para irem ao local de trabalho (ou quando estavam em busca de trabalho) ou mesmo nos momentos em que, ao fim do expediente, voltavam para casa. Outros trouxeram à tona a paisagem próxima às suas casas, como foi o caso de um estudante que fez menção a uma pedreira, outro tratou da rua onde morava, outro de uma praça (a Praça do Cristo). Alguns descreveram a paisagem percebida em suas experiências de viagem, como um que fez questão de mencionar o que viu em Ouro

Preto/MG. Outro em Tiradentes/MG. Outro em Cabo Frio/RJ. Outro tratou de uma cachoeira localizada nos arredores de Belo Horizonte.

Aliás, em relação à capital de Minas, alguns educandos apresentaram uma visão bem particular dos lugares "consagrados" da cidade, como do "pirulito" da Praça Sete ou da Praça do Papa. Outros trouxeram a tona algumas paisagens de outras épocas, como um que fez referência ao trecho do lugar onde vivia antes de se mudar para Belo Horizonte. Houve casos de relatos mais profundos, como de uma estudante que descreveu a paisagem vislumbrada por ela a partir da janela do quarto de hospital enquanto visitava a mãe adoentada.

DELINEAMENTO DAS VISÕES E DAS IMPRESSÕES EM RELAÇÃO À PAISAGEM

Alguns aspectos em relação aos resultados do trabalho chamaram a minha atenção. Primeiro, o quanto que, para parte dos educandos, a experiência de despertar logo de manhã foi vista como condição essencial para a formação da paisagem. O acordar cedo e o olhar para o céu — quase sempre visto como muito azul — são os elementos responsáveis por isso. A paisagem de um instante que parece resultante de um "clique" fotográfico. Um "clique" que, dentre outras imagens, retrata, como descreveu um estudante [4], "pássaros voando e sol radiante". De manhã, segundo o estudante, "é possível observar melhor a montanha rochosa" que se vê adiante, como, igualmente, é possível ver "um avião passando no céu".

Quando se olha para o alto, nem sempre se vê avião. Às vezes, o que se vê, conforme descreveu outro estudante, "é um helicóptero voando no céu". Veem-se, não há dúvida, elementos que fazem parte da vida da maioria dos estudantes da Escola Estadual Padre João Bosco Penido Burnier. O que importa, no caso, é que o ritual matutino é condição criadora de paisagem. Um estudante escreveu assim: "Abro a janela do quarto e vejo a paisagem, logo quando acordo". Janela que, na avaliação de Cauquelin (2007, p. 138), "(...) é o instrumento paisagístico por excelência, o instrumento perfeito de sua própria possibilidade." Quando o céu não está muito azul, ainda assim ele é digno de ser contemplado. Pode-se, então, como destacou o estudante, "ver muitas nuvens". Ou mesmo, como ele completou, "aves voando ao som dos bichinhos".

Assim, o ritual que acompanha o ato — como descreveu outro estudante — "de acordar cedo todos os dias", vem acompanhado da experiência, como ele anotou, "de ver o sol e ouvir o

4. Por opção metodológica, optei por não mencionar nenhum estudante pelo seu nome ao longo do texto. Fiz isso para que o texto fluísse melhor e também porque, como não tinha intenção de publicar o trabalho em forma de artigo, não havia pedido autorização para citá-los nominalmente. Contudo, ao fim do artigo (ANEXO 1), é apresentada uma lista completa daqueles que participaram desse trabalho desenvolvido em sala de aula e que tiveram parte de seus textos inseridos neste artigo.

canto dos pássaros". Trata-se de uma espécie de cerimônia de preparação para os compromissos diários. Ou uma forma, como uma estudante (que apresentou uma experiência semelhante vivida por ela) escreveu, "de se sentir pronta para sair para resolver minhas [dela] coisas pessoais".

O que seriam essas *coisas pessoais*? Trabalho. Mas também procura por trabalho. O trabalho, como acontece com boa parte dos discentes da modalidade EJA, é eventual e ocorre, quase sempre, de forma informal, como, por exemplo, em atividades de faxineira ou de servente de pedreiro. Serviços sem garantias de continuidade. Mas, mesmo em situações assim, é possível, como pontuou um estudante, "viajar para outra dimensão, quando se depara com a beleza do mundo". Faz-se isso com os olhos voltados para o céu.

Às vezes, esse tipo de experiência se transforma, conforme descreveu outro estudante, "em oportunidade de se ter encontro com Deus". Ou como outro afirmou, "[com] a experiência de ver o pôr do sol [quando] a gente se depara com um mundo tão bonito, tão bonito que tira a vontade de voltar para a realidade".

Mas *realidade* é também contemplar o mundo ou se deixar levar pela imaginação. Quanto mais quando o propósito é o de observar a paisagem. A imaginação, então, na mente das pessoas, cumpre um papel simbólico. Ou seja, embora se apodere de informações sem reproduzi-las como imagens miméticas, ela, para criar novos significados, metamorfoseia-as por meio de sua capacidade metafórica. A imaginação, em suma, pressupõe uma experiência do olhar (Leite, 2014). O último estudante referido acima, aliás, ao tratar de sua observação da paisagem, fez alusão a esse simbolismo da imaginação quando escreveu que, "na minha [na dele] imaginação e dentro do meu coração é uma enorme sensação de ter um encontro com o senhor Deus todo poderoso".

Deus, na mentalidade comum, está mesmo no céu. Ele, igualmente, é tido como entidade que produz as coisas perfeitas do mundo. "Do céu o que mais gosto", escreveu um estudante, "é de observar, além das cores, [são] os degradês perfeitos". Os elementos que compõem o céu, então, ganham contornos de uma obra de arte. "Quando realmente vemos uma paisagem, e já não uma soma de objetos naturais, temos uma obra de arte in statu nascendi" (SIMMEL, 2009, p. 11). Arte, na visão do estudante, em estado de transformação. "As nuvens", ele pontuou, "sempre em novidade, os formatos brancos nunca se repetem". A experiência de contemplar a paisagem, então, torna-se instigante, pois, com ela, é possível ver a constante renovação dos elementos que fazem parte do céu. Com isso, é possível, arrematou o estudante, "ver os detalhes das árvores através do som, sombra das árvores, o céu como pano de fundo, que facilita a observação dos detalhes".

A realidade da maior parte do corpo discente do EJA, do curso noturno, ensino médio, da Escola Estadual Padre João Bosco Penido Burnier, como se vê, não pode ser separada do trabalho. Assim, muitos, no caminho para chegar ao local de trabalho (ou na procura por trabalho)

criam momentos de observação do que conseguem ver ao redor. Um estudante fez menção à "pracinha que [ele] passa em frente todo dia para ir para o trabalho com árvores com flores vermelhas, brinquedos para crianças e bancos para os adultos sentarem". Observar essa *pracinha* faz com que o estudante reflita sobre sua condição no mundo. Leva-o a indagar a si mesmo em como seria sua vida se pudesse desfrutar daquele lugar com mais tempo. "A vida", ele garantiu, "seria de uma forma diferente".

Para o estudante, de fato, *a vida seria diferente* se ele pudesse viver sem as obrigações do trabalho. Ou se pudesse viver sem se dedicar a tantas horas ao trabalho. Isso, entretanto, não é possível. Não é possível para quase ninguém.

Mas, no que interessa aqui, as horas passadas no local de trabalho, em muitos casos, mostraram-se suficientes para contemplação da paisagem. O local onde um estudante trabalha é, como ele contou, "lugar de pessoas diferentes fazendo coisas diferentes". *Diferentes,* aqui, tem o sentido de *coisas e* de *pessoas* que não fazem parte de seu mundo fora do trabalho. Trabalhar, aliás, desde que o sistema fabril foi implantado na Inglaterra do século XVIII, no contexto da Primeira Revolução Industrial, tornou-se experiência nova de contatos diários entre pessoas "diferentes"; pessoas, quase sempre, envolvidas nas mesmas tarefas.

As novidades não foram só relativas às pessoas. No local de trabalho, como escreveu um estudante, "é possível ver caixas de mercadorias, máquinas avançadas". Ver não é só olhar. É saber. Do local de trabalho é possível "saber", escreveu o estudante, "como funciona a área de produção de alimentos". Os *alimentos*, no caso, são os pães de queijo produzidos na fábrica onde ele trabalha. Pães de queijo feitos, conforme seu relato, "com uma mistura de ingredientes". Mesmo que a fábrica "seja lugar de correria, [muito] barulhenta", ou que ela esteja localizada, "em avenida bem movimentada, [com] muito fluxo de pessoas e de carro", ainda assim, "a paisagem [é] bacana". *Bacana* porque na fábrica, conforme completou o estudante, "tem lembranças e aprendizados e aventuras, momentos de risos com colegas de serviço". O local de trabalho, então, embora, como ele garantiu, "não tem [tenha] vistas bonitas, não deixa, porém, de ser uma paisagem".

A noção de "local" (com enfoque em um recorte espacial específico) passará a ser analisada à luz do conceito de "lugar". Ou seja, ela será vista como categoria de significados e de afeições, boas e ruins, estabelecidos entre o homem e o espaço geográfico (SUESS; RIBEIRO, 2017). O "local de trabalho", dessa forma, passará a ser analisado como "lugar de trabalho". Muda-se (um pouco) a nomenclatura para deixar o seu sentido mais adequado aos intentos e aos resultados alcançados com a experiência aqui apresentada, pois a categoria "lugar" é mais apropriada para o exercício de revisão do mundo, como é mais ajustada à interpretação humana. Entende-se, no mais, que, no "lugar", o recôndito, o permanente e o real triunfam sobre o movimento, o passageiro, o imposto de fora (SANTOS, 1996).

O sentido de lugar (mencionado de agora em diante sem aspas), ademais, refere-se aos modos como as experiências e as imaginações humanas se apropriam das características e das qualidades físicas e materiais de uma dada localização. Capturam-se, assim, as orientações subjetivas que derivam do viver em um lugar em particular (mesmo que provisoriamente, como, por exemplo, nos momentos em que se está no ambiente de trabalho) como se isso fosse (e é) resultado de processos sociais e ambientais interconectados. A ideia de lugar, dessa forma, passa a ter relação com os modos pelos quais as pessoas desenvolvem ligações com outras pessoas, como com suas experiências e com suas memórias.

Assim, sob essas perspectivas, fica até mais fácil entender o porquê de o lugar de trabalho do estudante ser tão importante para ele. Dali, ele percebe e se conecta com as coisas que estão ao seu redor. Do lugar de trabalho, ele, como escreveu, "pode observar uma lojinha de frente, lojinha de brinquedo, onde posso [ele pode] ver crianças saírem de lá superfelizes". Desse lugar, o estudante, igualmente, como ele pontuou, "posso [pode] ver montanhas e prédios". Ou *montanhas* de prédios. Isso, aliás, não afeta apenas o estudante. Para as pessoas, de modo geral, "é especialmente significativo o gosto por perspectivas que oferecem ao longe a visão de conjuntos espaciais fortemente estruturados" (Collot, 2012, p. 25).

Muito pode ser visto também durante o percurso de volta para casa (ou para a escola), após o trabalho. Trata-se de uma experiência que, costumeiramente, ocorre em fins de tarde ou no início da noite. Com isso e como parte dos estudantes, ao fim da labuta diária, ainda tem de percorrer um longo trajeto (quase sempre de ônibus), não é incomum que eles cheguem atrasados às aulas. Ainda assim é possível, conforme relatou um estudante, "ver pôr do sol, [as] nuvens". Ou, então, quando ainda se está dentro do ônibus, como descreveu outro estudante, "é possível nota [r] carros, pessoas passando pela calçada, mundo de formas diferentes". Ônibus, como se vê, são também lugares propícios à observação da paisagem. Mesmo que paisagem de imagens fugazes, rápidas.

Carros, pessoas, montanhas e prédios, na premissa deste texto, funcionam como pontos referências de uma dada localidade. Ou são elementos constituintes de paisagens. Jane Jacobs tratou disso em *Vida e Morte de Grandes Cidades* (WMF Martins Fontes, 2011). "Os pontos referenciais", ela escreveu, "(...) podem tornar visualmente importantes as áreas urbanas que são funcionalmente importantes, mas cuja importância precisa ser reconhecida e enaltecida visualmente" (JACOBS, 2011, p. 427). Essa, aliás, é uma característica da paisagem da capital de Minas Gerais. "Belo Horizonte", segundo um estudante, "possui uma vantagem: é repleta de mirantes de paisagens naturais instaladas nos parques localizados em seus arredores". Inclusive, como ele bem relatou, "para quem curte contemplar lindos horizontes, literalmente podendo [pode-se] ver de cima detalhes da capital".

Mas não é só em parques que é possível contemplar a cidade. Ou parte da cidade. Nas praças também. Um aluno fez menção a Praça do Papa, importante ponto referencial de Belo

Horizonte situado em área distante[5] da Escola Estadual João Bosco Penido Burnier. "A Praça do Papa", ele relatou, "está localizada em um lugar alto com vista para a cidade". Um *lugar* que, talvez por isso, conforme escreveu o estudante, "é frequentado por muitas pessoas, família, turista, etc.". A característica mais marcante da Praça do Papa, o que a faz ser tão visitada pelos turistas (seja de belo-horizontinos ou de outras cidades), é que ela, como garantiu o estudante, "tem uma vista linda dos prédios e casas da região. Muitas pessoas vão para lá para ter um lazer, passear com cães, amigos e família. É um lugar de fácil acesso para todos e em local público".

Outro *local público* marcante de Belo Horizonte é a Praça Sete. Mais que a praça, o que chama a atenção é o "pirulito"[6] fincado em seu centro, mais precisamente no encontro das avenidas Afonso Pena com Amazonas. De início, o estudante referido no parágrafo acima fez menção aos eventos e às manifestações que, historicamente, tiveram o dito "pirulito" como palco. "Ele", o estudante escreveu, "já foi impiedosamente pichado". Não só *pichado*. "Teve", pontuou, "gente [que ocupou] sua base em ato de *protesto*". Mas o obelisco não foi só alvo de protesto. "Ele", o discente continuou, "ganhou camisinha gigante em campanhas contra a Aids". Marco importante de manifestações políticas, o obelisco da Praça Sete é mesmo uma referência importante para os belo-horizontinos.

Se houve menção aos lugares "consagrados" da paisagem da cidade, houve, em igual medida, alusão aos lugares próximos à casa de cada um. Lugares de onde é possível constituir paisagem. Um destes lugares é a Praça do Cristo, que está localizada em um bairro apropriadamente chamado de "Bela Vista" (em Ibirité/MG). A dita praça, na avaliação de um estudante, "é um lugar que chama muito a atenção de quem passa por ele por ter uma estátua de um Cristo enorme, com aproximadamente 15 metros de altura". Uma imagem que, entre os diversos elementos visuais que a compõe, tem como destaque, conforme descreveu o estudante, "um arco luminoso em formato de meia lua sobre a estátua, além de uma grade azul com alguns peixes".

Há ainda outros elementos a se destacar em relação à Praça do Cristo. "Ela", como consta no relato do estudante citado acima, "possui também alguns bancos, algumas árvores, gramado e um belo quiosque". Mas, para a formação de uma dada paisagem, é preciso ficar atento aos ele-

5. O nome oficial da Praça do Papa é Praça Israel Pinheiro. Nome recebido em homenagem ao papa João Paulo II, que, em 1980, visitou a cidade e conduziu ali uma grande celebração católica. Localizada no bairro das Mangabeiras, próxima à base da Serra do Curral, ao final da Avenida Agulhas Negras, a Praça do Papa fica em lugar com mais de 1.100 m de altitude.

6. Segundo matéria do jornal *Hoje em dia*, do dia 07/09/2022, escrita em comemoração aos 100 anos de sua instalação na Praça Sete, o obelisco, escolhido como "Monumento Comemorativo ao Centenário da Independência do Brasil", chegou à praça central no dia 07 de setembro de 1922. O projeto, que foi desenhado pelo arquiteto Antônio Rego, tem 13,57 metros de altura, pesa 120 toneladas. Composto por 28 peças de cantaria, ele foi construído em uma pedreira de Capela Nova de Betim, na região metropolitana de BH. O "pirulito" tem ainda quatro placas de bronze de autoria do artista Francisco de Paula Rocha. Em 1962, ele foi tirado da Praça Sete e foi armazenado no Museu Abílio Barreto, na região Centro-Sul de BH. No ano seguinte, ele foi reinaugurado na Praça Diogo de Vasconcelos, na Savassi, onde permaneceu até 1980. Então, depois de 17 anos, ele retornou ao seu local de origem. Trata-se, segundo a matéria do jornal, de um patrimônio tomado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (Iepha-MG).

mentos que fazem parte do entorno de um bem público. "A Praça do Cristo", o estudante escreveu, "fica ao lado de uma escola municipal, um posto de saúde e um batalhão da Polícia Militar".

Outra questão levantada pelo estudante em relação à Praça do Cristo é o seu atual estado de conservação. Isso também, em certa medida, comporta sua paisagem. "Infelizmente", escreveu o estudante, "a população não cuida do seu bem, e não zela pela limpeza da praça". Não cuida do seu ***bem*** porque, segundo ele, "na praça, é possível encontrar animais pastando no local, como bodes e cabras, cavalos, vacas e até porcos". Mas talvez o problema não seja este (a praça, como qualquer bem, precisa mesmo ser ocupada) e sim a falta de atenção e de cuidado das pessoas em relação à praça.

Nem tudo, contudo, são problemas. "A Praça do Cristo", na opinião do estudante, "chama atenção por ter uma belíssima visão da cidade, um belo horizonte [sem trocadilho] com visão panorâmica de toda cidade de Ibirité, além ainda de [ser possível] ver outras cidades no fundo, como Brumadinho, Sarzedo, Contagem, Belo Horizonte, Betim e outras cidades". Não só ***cidades***. Ver é "ver em relação, cada objeto é percebido e interpretado em função do seu contexto, de seu horizonte" (Collot, 2012, p. 19). Da Praça do Cristo, pode-se "ter", descreveu o estudante, "a visão das principais serras da região metropolitana, como a Serra da Moeda, serra do Rola Moça, Serra do Curral, entre outras".

A proximidade maior das pessoas, de modo geral, é com a rua onde residem (ou onde estão localizadas suas casas). O primeiro lugar que veio à cabeça de um estudante quando instruído a fazer um relato de um lugar marcante de sua vida, foi a rua de sua casa (ele mora em Ibirité). "Rua", ele relatou, "com residências só de um lado, pois do outro lado, [tem] área de mata preservada com um lago, cercada ao longo de sua extensão". Daí, conforme se percebe, foi formada uma paisagem.

Mas a paisagem, muitas vezes, é também constituída por elementos que vão além da percepção visual imediata. "Para o sistema social em particular, a paisagem eleva-se à referência perceptiva, mediada pela cultura, pelo seu operar na natureza" (Turri, 2013, p. 176). Assim, o lugar onde está localizada a casa do estudante, conforme ele descreveu, "devido a grande área de vegetação, no período noturno, a temperatura cai, tornando a sensação térmica mais amena". A temperatura, então, serve também como elemento constituinte da paisagem.

Não só a temperatura. Como "na região", continuou o estudante, "tem diversas empresas, distribuidoras de gás e a principal delas é a refinaria de petróleo Regap [Refinaria Gabriel Passos], que fica no município de Betim [e como] essa interligação de municípios e área industrial faz com que o fluxo de trânsito de veículos de carga trafega com mais frequência e intensidade", a rua, em sua avaliação, "é um perigo constante e trânsito lento em determinados trechos". Assim, conforme pontuou o estudante, "como medida de controle para o grande número de veículos,

há diversos redutores de velocidade, faixas de pedestres para reduzir possíveis acidentes ou atropelamentos".

Outro estudante fez referência a uma pedreira localizada no bairro Amazonas (em Contagem), bairro vizinho ao Lindeia. A pedreira, em sua apreciação, "é uma montanha". Mas não uma *montanha* qualquer. Trata-se de um lugar que, conforme a descrição do estudante, "dá para subir de cima que você consegue *ver* tudo embaixo". O gesto de ver aqui é acompanhado de uma referência cultural de grande valor local. "Tem um campo", continuou o estudante, "que o povo fica vendo o *jogo* de lá de cima". Não se vê apenas o jogo de futebol. "Lá", prosseguiu o estudante, "é uma vista muito linda, que você consegue ver tudo (...). Lá é uma pedreira que fica lotada de dia de jogo". A *pedreira* tem outras utilidades. "Dá", assegurou o estudante, "para escalar pendurado na corda, fazer um monte de coisas". Contudo, como o estudante repetiu, "o que o pessoal mais faz e ir lá [para] ficar vendo a linda vista. Eu gosto muito de ir, dá gosto esse tipo de aventura".

Mas a formação da paisagem pela experiência cotidiana de cada um não se restringiu aos lugares de Belo Horizonte ou adjacências. Uma estudante, por exemplo, apresentou um relato muito pessoal da sua formação da paisagem de Tiradentes/MG. Uma cidade, que, conforme ele escreveu, "é um dos lugares mais incríveis que eu [ela] já fui e se pudesse iria de novo". Viajar é preciso. Anotar a experiência também. Na avaliação da estudante, "Tiradentes, seus lugares, suas histórias, seus costumes, tudo é muito curioso de ver". Curioso mesmo *ver histórias*. Mas é isso é explicável. *Ver* vai além de olhar. *Ver*, nesse caso, pode significar imaginar como a cidade era no passado. *Ver histórias* também pode ser — conforme a aluna escreveu — um exercício de notar os *costumes* dos outros.

Tiradentes, ademais, é uma cidade de muitas faces. Na descrição da estudante, "a sua [da cidade] feirinha de artesanato, enche os olhos de tanto objetos legais". A metáfora é apropriada. Contemplar com gosto *enche os olhos* de quem faz isso, pois, diante de tanta informação captada pelo olhar, a experiência se torna atordoante. A estudante, na continuidade, escreveu que "suas [da cidade] ruas é muito estranha de se andar". *Estranha*, no caso, é o mesmo que diferente. As ruas do centro histórico de Tiradentes são de paralelepípedo, forma de pavimentação que quase não se vê mais nas grandes cidades brasileiras. Para quem não está acostumado com esse tipo de pavimentação de rua, é mesmo *estranho* andar ali.

Na mentalidade comum, o que não é mais visto tem relação com o passado. Ou com a história. Mas, se o tempo da história está vinculado às mudanças, está também vinculado às permanências. Ou aos resquícios do passado. Do passado dos homens no tempo. "Por trás dos grandes vestígios da paisagem, por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar" (Bloch, 2001, p. 52).

Perceber, então, as ruas de Tiradentes é uma forma de "capturar" a ação dos homens ao longo do tempo, como também capturar a sua paisagem. Ou, como pontuou a estudante que visitou a cidade, "Tiradentes tem uma paisagem que relembra como [a cidade] era no passado, e isso é ótimo". Perceber a ação humana (a história) ao longo do tempo (suas transformações e permanências) é também um *ótimo* exercício de descoberta da paisagem. E, de tão *ótimo* que é, deve ser compartilhado. "Tiradentes", a estudante finalizou, "é um lugar que eu [ela] indico a todos se um dia puderem ir, que vão, pois vale a pena". Não só a cidade, mas sua paisagem *vale a pena* conhecer. Ou as duas são a mesma coisa. A constituição da paisagem é sempre recompensadora.

Faz-se, nesse instante, menção a Outro Preto/MG, cidade muito visitada pelos brasileiros em geral e, em particular, pelos belo-horizontinos. Inclusive, não é incomum que escolas públicas e privadas da capital, com o intuito de torná-la mais conhecida, promovam excursões para essa "cidade histórica". Excursões, que, muitas vezes, são as primeiras viagens de muitos educandos. Esse foi o caso de um estudante da modalidade EJA, ensino médio, da Escola Estadual João Bosco Penido Burnier. A excursão organizada pela escola (em 2023) a Ouro Preto foi, segundo ele, sua primeira viagem na vida. Por isso, ela foi tão admirável. "Um lugar", ele escreveu, "esplêndido [onde] o sentimento de viver no século passado se faz presente na pessoa". Em sua *pessoa.*

O estudante, em seguida, pôs-se a discorrer sobre a riqueza arquitetônica desta que foi uma das primeiras cidades brasileiras a ser tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (Iphan)[7]. Foi tombada em 1938. "A igreja [não especificou qual] com detalhes perfeitos ainda pode ser bem notado local, deixando um ar de beleza, velho, mas belo". Em Ouro Preto, o *belo* está no ar. Está além da obra em si. "A arte", o estudante ensinou, "não está na idade da obra, mas sim no que ela representa". A paisagem constituída de Ouro Preto, nessa premissa, foi associada a uma obra de arte. Ou obra histórica. "As ladeiras e as construções históricas", descreveu o estudante, "com muitos séculos de existência, formavam a paisagem perfeita para passeios ricos em possibilidades. Cada canto ou cada área pode ser considerado uma aula de história e um belo motivo para tirar uma foto".

Na continuidade, o estudante voltou a tratar dos templos religiosos que existem em Ouro Preto (ou, ao menos, os que ele viu) e a relacioná-los a um ideal de paisagem. "As igrejas", ele pontuou, "são o ponto mais chamativo de Ouro Preto, uma mais linda que a outra, você se sente hipnotizado pelos detalhes que elas possuem, nem parece que foram feitas séculos atrás". Torna-se, aqui, imperativo mencionar que, mais que as igrejas em si, são suas formas e eficácias construtivas, realizadas em tempos tão longínquos, com recursos técnicos tão distantes dos atuais, que

7. Segundo site do Iphan, a cidade de Ouro Preto foi também a primeira cidade brasileira a receber **— em 1980 —** o título de Patrimônio Mundial, conferido pela Unesco. Tal reconhecimento se deveu, principalmente, pelo fato da cidade ser um sítio urbano completo e pouco alterado em relação à sua essência. A cidade guarda características arquitetônicas (de construções dos séculos XVII e XIX), artísticas e religiosas de grande relevância mundial. Características de traçados urbanos dos tempos do Brasil colonial, sobretudo por sua forte vinculação com a época da mineração.

o deixaram *hipnotizado*. Para arrematar, ele assim escreveu: "A cidade de Ouro Preto envelheceu, mas a sua beleza prevaleceu. Cada detalhe é visto como um colírio para os olhos". O velho nem sempre fenece. Ou a beleza nem sempre tem relação direta com o novo.

A primeira viagem, de fato, nunca se esquece. E isso não só em relação ao lugar visitado. "Há quatro anos", escreveu um estudante, "fiz minha primeira viagem de avião". (Ele viajou para Natal/RN). Mas, mais que o avião ou a capital do Rio Grande do Norte, o que *marcou* o estudante foi aquilo que ele conseguiu contemplar da janela do avião, durante a viagem. "Dentre outras experiências", escreveu, "a paisagem foi o a que mais marcou". Uma *paisagem* que, à medida que o avião se deslocava para o alto, ia sendo constituída. "Logo de início", pontuou o estudante, "a visão da decolagem. Tudo foi ficando pequeno, sumindo à medida que o avião subia. Logo a paisagem mudou. Tudo que dava para enxergar deram lugar a brancas nuvens. Uma visão fantástica". *Fantástica*, mágica e propícia à formação de muitas imagens. Imagens como "pedaços de algodão", o estudante afiançou, "contrastando com um azul maravilhoso".

A experiência pela janela do avião, contudo, não foi um arrebatamento fugaz. "Foram", garantiu o estudante, "três horas mergulhando no mais profundo deslumbre, meditando sobre a perfeição da natureza". A paisagem, durante a viagem, não parava de se transformar. "Quando", escreveu o estudante, "a hora do pouso se aproximou, a paisagem novamente mudou". Mudou *mesmo*. "Agora", pontuou ele, "o maravilhoso mar que banhava [a cidade de] Natal [foi] outro espetáculo de Deus". *Espetáculo* inesquecível. "A visão do azul do mar", descreveu o estudante, "contrastando com o verde da vegetação e as moradias ao redor formando um quadro perfeito, um quadro que ficou emoldurado na minha memória". Ou, conforme escreveu Collot (2012, p. 16), "o enquadramento perceptivo invoca a tela, e é essa uma das razões que faz da paisagem percebida um objeto estético, apreciado em termos de belo ou feio". No caso, aqui, de *belo*.

Mineiros são viajantes. Como o estado não tem praia, os mineiros, em busca de sol, areia e mar, não se cansam de viajar para os mais diversos lugares. Natal, por exemplo. Contudo, os destinos preferidos por eles são as cidades praieiras próximas (ou não tão distantes) do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Cabo Frio/RJ é um dos lugares. Um estudante, fazendo menção a essa cidade, iniciou assim seu texto: "Ah, que lugar incrível, nunca tinha visto um lugar tão mágico como esse. Água, areia, as conchinhas". O estudante, de fato, gostou muito da "magia" dessa cidade da região dos Lagos do Rio de Janeiro. Ou da sua paisagem que ele conseguiu capturar. Gostou tanto disso que, ao descrever sua experiência de viagem, usou a terceira pessoa do plural. Fez isso como se falasse por todos os mineiros. "Suas cores [da cidade]", escreveu, "nos deixam calorosos de tanta combinação, o azul da água junto com o verde das plantas misturado com o dourado da areia. Ah, tudo de bom".

De *bom* mesmo. Ótimo, aliás. "Nem se compara", pontuou o estudante, "um ambiente ótimo para relaxar e colocar os pensamentos em dia". Um *ambiente*, enfim, digno de ser muitas ve-

zes visitado. "Sua paisagem", o estudante resumiu, "é extraordinária, me surpreendeu muito esse lugar, e gostaria de visitar sempre que for possível".

Outros destinos apreciados pelos mineiros são as cachoeiras. Um estudante fez menção à "cachoeira duas quedas". [8] Cachoeira que, segundo ele, "está localizada a 17 km de Belo Horizonte, sendo 9 km de asfalto e 8 km de terra em bom estado de conservação". Para quem não conhece a dita cachoeira, o estudante tratou de apresentá-la. "A cachoeira", ele escreveu, "é formada por duas duchas naturais refrescantes e também tem um poço raso para banho". No entanto, o que, em sua visão, deve ser exaltado é a bela paisagem da e ao redor da cachoeira que ele foi capaz de empreender. "Na queda principal", anotou, "pode notar a beleza das águas caindo do topo da queda. Há também os degraus formados pelas pedras e que servem de sustentação e berço das águas". Se ela é bela, tem de ser visitada. "A cachoeira", o estudante escreveu, "é um ótimo lugar para levar crianças, sem o menor problema. A cachoeira é bastante rasa, de fácil acesso e não oferece riscos aos frequentadores. O carro pode ser deixado bem próximo da cachoeira. Esse é um passeio ideal para aquelas pessoas que não querem andar a pé".

Houve ainda menção a paisagem constituída em outros tempos e que não sai da memória de quem teve acesso a ela. "A paisagem que eu vou descrever", destacou um estudante, "é sobre o campo de futebol abandonado em João Monlevade/MG, localizado no bairro de Lourdes". O estudante, antes de se mudar para Belo Horizonte, morava em João Monlevade/MG. "Este campo de futebol", ele pontuou, "é muito antigo e tem muitas histórias envolvidas". *Histórias* violentas, diga-se. Mas, antes de tratar dessas histórias, apresenta-se um complemento do relato do estudante. "O *campo*", ele escreveu, "tem uma *bela vista* para o bairro de Lourdes". Porém, esse mesmo campo, que proporciona tão bela vista, "anos atrás", anotou o estudante, "era um local de desova de corpos, lá já foram relatados vários casos de corpos encontrados e etc.". O campo, como parece, não é mais assim. Contudo, ainda é um lugar maldito. "Hoje em dia", garantiu o estudante, "este campo virou um cemitério de carros, local para usuário de drogas e até mesmo local para homicídios. mesmo tendo o lado bom de ter a vista do bairro". Assim, mesmo sendo tão belo, o campo quase não recebe frequentadores. "Á noite", finalizou o estudante, "ninguém vai a esse campo, pois as pessoas têm medo do pior".

Resta, ainda, tratar de uma experiência muito particular da formação da paisagem. Uma experiência, como uma estudante contou, "feita a partir da janela do quarto de um hospital". *Janela*, conforme posto em outra parte deste texto, que é um instrumento perfeito de possibilidade de criar uma dada paisagem. No caso da experiência da referida estudante, como isso se deu? "Em certa ocasião", ela descreveu, "minha mãe se internou para fazer transplante de medula. A internação durou 32 dias e eu a acompanhei todo o tempo". Em dias de tanto sofrimento, a estudante,

8. A "cachoeira Duas Quedas" está localizada no Parque Rola Moça, na divisa de Belo Horizonte (região do Barreiro) com o município de Brumadinho.

ainda assim, encontrou consolo na observação (ou na construção) da paisagem. "Logo", contou ela, "que chegamos [ela e o marido] no quarto do hospital, observamos através da janela uma árvore linda, enorme e repleta de botões de flores vermelhas. Conforme os dias se passaram, pudemos acompanhar o seu desabrochar e a renovação da vida da minha mãe".

A experiência vivida pela estudante serviu para que ela pudesse refletir sobre a vida. Ou foi a oportunidade de escrever sobre a experiência que a levou a isso? Não importa. O que importa, no caso, é que narrar, conforme Leite (2014), é elemento capaz de revelar a identidade dos lugares. E foi isso que a estudante fez. À medida que olhava pela janela do quarto do hospital que abrigava sua mãe adoentada, ela tomava consciência de que, como filosofou, "o desabrochar da flor de uma árvore é um espetáculo de renovação e beleza que nos lembra da incrível capacidade da natureza de criar momentos mágicos". *Mágicos* mesmo. "É como se aquela árvore [que a estudante observava a distância] estivesse compartilhando com as pessoas um segredo profundo, revelando a sua própria essência e vitalidade".

Na continuidade, a estudante fez outras pontuações. "Os botões fechados e discretos", pontificou, "se transformaram em pétalas delicadas e vibrantes que se abriram para o sol". O processo que observava a certa distância, lento e gradual, foi também visto pela estudante, conforme descreveu, "com uma metáfora poderosa para o [seu] crescimento pessoal e a transformação do tempo". A visão da paisagem, de fato, levou-a a refletir sobre a vida. Ou a refletir sobre a dinâmica própria da existência humana. "Nos lembra", escreveu, "que as coisas mais valiosas da vida muitas vezes exigem tempo e cuidado para se desenvolver". Não só isso. A experiência vivida pela estudante serviu-lhe, conforme ela mesma afiançou, "como um lembrete de que a vida está cheia de momentos preciosos de beleza. Cada flor é uma obra-prima temporária da natureza, e quando a contemplamos somos convidados a celebrar a renovação, a paciência e a simplicidade que a natureza nos oferece generosamente".

Assim, o desabrochar de uma flor, sobretudo quando se tem sensibilidade para isso, mesmo em momentos de agonia e de incerteza (ou talvez por isso), pode ser, conforme garantiu a estudante, "um chamado para pararmos, apreciarmos e aprenderemos com a incrível sabedoria da natureza à nossa volta". Se isso foi um ***chamado***, foi também — assegurou a estudante — "um convite a sermos gratos [...] pela sorte de testemunharmos momentos de beleza em meio à dor e sabermos que são esses momentos que tornam a jornada da vida mais rica e significativa".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto quanto o entendimento dos estudantes envolvidos nessa experiência pedagógica acerca da importância da formação da paisagem que os rodeia, queria, como objetivo principal, entender as relações que eles estabelecem com os lugares que os circundam. Penso que, isso, a partir da oportunidade que tiveram de fazerem exercícios de observação e de construção da paisagem, foi alcançado. Com isso, a paisagem formulada foi percebida como elemento desencadeador de uma série de reflexões. Como objetivo específico queria — e isso igualmente foi alcançado — compreender o mundo dos alunos a partir da correlação entre a constituição da paisagem e os elementos visuais e sentimentais que faziam (e fazem) parte da vida de cada um. Creio também que, pelo viés da paisagem, foi possível entender a relação que os educandos tiveram e têm com seus signos mais imediatos de pertencimento. Relações, como se pôde notar, das mais profundas.

Há de se anotar ainda que, se a paisagem constituída pode ser vista como portadora de memórias — memórias que ajudam a construir sentimentos de pertencimento —, ela também é criadora de uma atmosfera que convém aos grandes momentos da vida de cada um (Claval, 2010). Dito isso, informo que o outro objetivo específico proposto foi alcançado, que foi o de compreender que o tema da formação da paisagem pode ser representado a partir das mais diversas situações. Situações corriqueiras e excepcionais.

No que se refere aos resultados alcançados a partir da problemática anunciada, de que os estudantes, de modo geral, não davam tanto valor aos lugares que faziam (e fazem) parte de suas vidas, creio que isso foi revisto. À medida que o trabalho era posto em prática, eu notava que essa percepção dos educandos era alterada. Julgo, então, que, de modo geral, os resultados, nesse quesito, foram bastante satisfatórios. Porém, se não foi assim (ou se os bons resultados auferidos foram apenas pontuais), quero crer que, com o tempo, a experiência pode ser retomada por aqueles que participaram dela. Retomada, mesmo que em outro momento da vida de cada um, para produzir novos olhares sobre a paisagem. Trabalhos escolares, ademais, nem sempre alcançam resultados imediatos.

Restam algumas considerações. Ou resta algumas advertências feitas por uma estudante em relação à importância de se formar uma paisagem com elementos que sejam adequados à vida humana e o quanto isso tem sido ameaçado nos tempos atuais. Depois de afirmar que "as pessoas estão destruindo a natureza, com desmatamentos", a estudante fez menção à urgência de — como ela escreveu — "se cuidar mais da natureza, cuidar das nascentes, pois devemos regar as plantas". As advertências, no mais, não foram baseadas no vazio. A estudante, ao fazer isso, tinha como referência o que via (e vê) todas as vezes que viaja para São Gonçalo do Rio Preto, cidade localizada na região de Diamantina/MG. Nessas viagens, ela, como escreveu, "pode

observar as *queimadas* imensas". Com as queimadas, como anotou, "os animais sofrem muito também porque não sabem pra onde correr".

A estudante, após fazer essas alertas, ainda deixou um recado. Um recado que serve de mote final deste artigo. "É muito difícil", alertou ela, "em uma época tão quente, os fumantes jogam bituca de cigarro no mato. São [através deste tipo de ação] que acontece o incêndio".

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o Ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

CAUQUELIN, Anne. A Invenção da Paisagem. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Martins, 2007 (Coleção Todas as Artes).

CLAVAL, Paul. Terra dos Homens: a geografia. São Paulo: Contexto, 2010.

COLLOT. Michel. "Pontos de vista sobre a percepção de paisagens". In: Literatura e Paisagem em Diálogo. (Org.) NEGREIROS, Carmen. Rio de Janeiro, Ed. Makunaima, 2012.

GONTIJO, Raquel. 'Pirulito' da Praça 7 completa 100 anos neste feriado ; conheça história do obelisco. Hoje em dia, Belo Horizonte, set. 2022. Disponível em: https://www.hojeemdia.com.br/minas/pirulito-da-praca-7-completa-100-anos-neste-feriado-conheca-historia-do-obelisco-1.919680. Acesso em: 22/08/2024.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Ouro Preto (MG). Brasília: IPHAN, [c2014]. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/373/. Acesso em: 26/08/2024.

JACOBS, Jane. Morte e Vida de Grandes Cidades. Trad. Carlos S. Mendes Rosa. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 (Coleção cidades).

LEITE, Maria Angela Faggin Pereira. "Criar paisagens: expressão artística ou instrumento civilizatório?". São Paulo: Mimeogr, 2014.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnicas e tempo, razão e emoção. São Paulo, Ed. Universidade de São Paulo, 1996.

SIMMEL, Georg. A Filosofia da Paisagem. Trad. Artur Mourão. Covilhã: Universidade de Beira Interior, 2009.

SUESS, R. C; RIBEIRO, A, S, S. "O lugar na geografia humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas — escala, críticas e cientificidade". Revista Equador (UFPI), Vol. 6, Nº 2, 2017, p.1 — 22.

TURRI, Eugênio. "A paisagem como teatro. Do território vivido ao território representado". In: SERRÃO, Adriana Veríssimo (Coord.). Filosofia da Paisagem. Uma antologia. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2013, p. 167-184 (Coleção Aesthetica, 1).

ANEXO 1

Relação dos estudantes que participaram do trabalho e tiveram parte de seus textos citados no artigo.

Cristina dos Santos (EJA 11)	Ana Júlia Carvalho Siqueira (EJA 31)
Flávia Pereira da Silva (EJA 21)	Evelyn Mastriano (EJA 31)
Maria Eduarda de Oliveira (EJA 21)	Wesley da Silva Souza (EJA 31)
Robson carneiro de Jesus (EJA 21)	Maria Clara B. Pereira (EJA 31)
Fábio Júnior Neves dos Santos (EJA 21)	Thiago Fernando (EJA 31)
Samuel Simil Ferreira (EJA 21)	Débora H. (EJA 31)
Vanessa Gomes (EJA 21)	João Vitor de Oliveira (EJA 31)
Adriana Márcia Duarte (EJA 21)	Caleb Lucas (EJA 31)
Ana Carolina de Jesus Tomaz (EJA 21)	David Henrique de Melo (EJA 32)
Ana Luíza Fernandes (EJA 31)	Thiago Guerra (EJA 32)
Erick Sidney Santos (EJA 32)	Denílson de Jesus Oliveira (EJA 32)
Bianca a. Martins (EJA 32)	Laurindo Júnior dos Santos (EJA 32)
Pedro Henrique Pereira Abreu (EJA 32)	

INTERSETORIALIDADE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: COMPLEXIDADE E DESAFIOS

Prof. M.Sc. Marcelo da Silva Teixeira[1]

RESUMO

Este percurso discursivo propõe uma reflexão sobre políticas públicas, desafios históricos e contemporâneos e a complexa articulação entre os vários atores e setores estatais em prol da educação pública brasileira. Assim, foi realizada a análise de documentos oficiais, bem como alguns artigos elaborados por várias autoridades em educação com o objetivo de discutir os seguintes temas: a burocracia institucional na perspectiva de Max Weber; políticas setoriais; principais limitações das políticas públicas setorializadas; a relação entre os conceitos intersetorialidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; a intersetorialidade no Brasil com o advento da Constituição Federal de 1988, como também a relevância da intersetorialidade nas políticas públicas brasileiras em educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Brasileira; Políticas Públicas; Intersetorialidade das Políticas Públicas.

RESUMEN

Este camino discursivo propone una reflexión sobre las políticas públicas, los desafíos históricos y contemporáneos y la articulación compleja entre diferentes actores y sectores estatales a favor de la educación pública brasileña. Para ello, se realizó un análisis de documentos oficiales, así como de algunos artículos elaborados por diversas autoridades educativas con el objetivo de discutir los siguientes temas: la burocracia institucional desde la perspectiva de Max Weber; políticas sectoriales; principales limitaciones de las políticas públicas sectorizadas; la relación entre los conceptos de intersectorialidad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; intersectorialidad en Brasil con la llegada de la Constitución Federal de 1988, así como la relevancia de la intersectorialidad en las políticas públicas brasileñas en educación.

PALABRAS CLAVE: Educación Brasileña; Políticas Públicas; Interseccionalidad de las Políticas Públicas.

1. Marcelo da Silva Teixeira, professor na Escola Estadual Antônio Luiz, e-mail: marcelo.silva.teixeira@educacao.mg.gov.br. Professor licenciado em Letras, Pedagogia e Educação Física, especialista em Gestão Educacional e Inclusão e Diversidade. Professor efetivo do Estado de Minas Gerais, mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade Vale do Sapucaí.

INTRODUÇÃO

A BUROCRACIA INSTITUCIONAL

Antes de discutirmos os desdobramentos decorrentes da pesquisa em torno da intersetorialidade das políticas públicas em educação e, com a finalidade de criar uma sequência lógica, coerente, coesa e aprofundada sobre o tema, esta introdução tratará de ser conceitual, pois analisará a ação institucional e a organização estatal por meio da relação entre burocracia e atividades setorializadas.

Assim, analisaremos a origem das discussões em torno do ofício institucional especializado das políticas estatais, bem como a secularização e a racionalização dos processos organizacionais no âmbito do Estado.

Max Weber é um sociólogo alemão cujo trabalho influenciou significativamente o entendimento sobre a dominação institucional, a burocracia e a organização social no campo da sociologia, economia e administração. Na obra "Economia e sociedade" (1864-1920), o autor aborda de forma abrangente a relação entre dominação, administração, especialização da burocracia, evidenciando como esses elementos se entrelaçam ao longo da história, em diferentes contextos sociais e políticos.

Weber (1999) descreveu a burocracia como uma forma de organização que se baseia em regras, hierarquia, impessoalidade e racionalidade.

Para o autor, a burocracia se estabelece a partir de um processo denominado "Dominação Legal-Racional", ou seja, o poder social baseado em regras, leis e procedimentos racionais. Na perspectiva do autor, essa forma de dominação, ao organizar as relações sociais, pode promover mais igualdade por intermédio da lei e possibilitar mais previsibilidade das ações organizacionais e políticas. Segundo ele, esse tipo de poder oferece mais transparência e objetividade nas ações, permitindo uma participação mais igualitária de todos os cidadãos.

Em relação a natureza, pressupostos e desenvolvimento da Dominação Legal-Racional, um dos princípios citados é o da competência oficial fixa, que estabelece uma distribuição clara e regulamentada das atividades, com poderes e meios coercitivos definidos por regras. As pessoas contratadas para essas atividades devem ter qualificações regulamentadas.

Segundo Weber (1999), a burocracia representa um modelo de estruturação social e gerencial fundamentado em normas, escala hierárquica e expertise. Ele destaca que a burocracia se mostra mais eficaz na gestão de organizações de grande porte, tais como governos e empresas, pela oferta de um arcabouço organizacional bem definido para o direcionamento de ações e execução de atividades.

Um dos principais aspectos da burocracia, de acordo com o autor, era a especialização. Esse conceito envolve a atribuição de responsabilidades específicas e restritas a cada membro da organização, de acordo com sua competência e especialização. Com isso, é possível dividir claramente o trabalho, o que resulta em maior eficiência e produtividade para a organização.

Além disso, há o princípio da hierarquia de cargos e a sequência de instâncias, que estabelece uma estrutura claramente definida de autoridade, com supervisão das instâncias superiores sobre as inferiores e a possibilidade de apelação para as instâncias superiores.

Desse modo, a burocracia surge como uma resposta à necessidade de manter a ordem e o controle em sociedades complexas, especialmente com o desenvolvimento de grandes impérios e estados. Ela é vista como uma forma de administração tecnicamente superior, capaz de lidar de maneira mais uniforme com uma variedade de tarefas e situações.

Weber (1999) também destaca a influência da economia capitalista moderna no desenvolvimento da burocracia, ou seja, as empresas capitalistas servindo como modelos de organização burocrática eficiente, incluindo o Estado. Além disso, ressalta como a burocracia moderna é impessoal e "objetiva", baseada em regras calculáveis e livre de considerações pessoais, o que a torna adequada para lidar com as demandas complexas da sociedade contemporânea.

Weber (1999) argumenta que o Estado moderno é caracterizado por uma burocracia racional, na qual o poder político e administrativo é exercido por funcionários especializados, contratados com base em critérios técnicos e de competência. Ele compara a estrutura do Estado burocrático à de uma empresa capitalista, destacando a importância da racionalização e do cálculo na organização e funcionamento dessas instituições.

Quanto a burocratização e democratização da administração e da justiça, com destaque para as mudanças nos sistemas legais ao longo da história, o autor discute a transição de formas de justiça baseadas em tradições sagradas e decisões baseadas em “casos” para sistemas mais formais e burocráticos.

Além disso, o autor também aborda algumas contradições provocadas pela burocracia diante da concentração de poder e recursos nas mãos do Estado ou de grandes corporações. Contudo, o autor considera a burocratização como um fenômeno que acompanha o desenvolvimento das sociedades modernas, influenciada por fatores políticos, sociais e econômicos.

Na perspectiva do autor, a burocratização é vista como um processo que levou à distinção conceitual entre uma ordem jurídica "objetiva" e os direitos "subjetivos" do indivíduo. Ela também levou à distinção entre direito "público" e "privado". Esse desenvolvimento permitiu a criação de um sistema racional que se tornou cada vez mais importante para a burocracia moderna.

Ademais, o autor apresenta a relação entre burocracia e a educação ao destacar a formação do indivíduo no avanço do racionalismo diante da crescente importância do conhecimento especializado. Weber (1999) considera que a burocracia leva o sujeito a aspirar o "direito ao cargo",

numa busca por garantir a posição de funcionário, sua ascensão e sustento na velhice. Também acrescenta que a especialização e o treinamento técnico dos funcionários são elementos-chave na eficiência da administração estatal e privada, intensificando ainda mais a relação entre burocracia e educação.

Em suma, o autor enxergava a especialização do trabalho organizacional como um aspecto fundamental da burocracia, o qual impactava positivamente em sua eficiência.

Apesar de Weber ter reconhecido os benefícios da burocracia, como a eficiência e a previsibilidade, ele também percebeu alguns pontos negativos associados à burocracia, a saber:

Inflexibilidade e rigidez: a burocracia tende a se tornar excessivamente inflexível e rígida por sua priorização de normas e procedimentos oficiais. Isso pode dificultar a capacidade de se ajustar a mudanças nas circunstâncias ou necessidades do ambiente.

Ineficiência e lentidão: apesar de ter sido criada para melhorar a eficiência, em certos casos, a burocracia resulta em procedimentos lentos e pouco eficazes por causa da excessiva formalidade e documentação exigida.

Estrutura hierárquica excessiva: o excesso de níveis de autoridade na burocracia pode dificultar a comunicação e a agilidade na tomada de decisões.

Resistência à mudança: devido à sua natureza conservadora e orientada para as regras estabelecidas, a burocracia pode resistir à mudança, mesmo quando essa mudança seja crucial para aprimorar a eficácia ou adaptar-se a cenários inéditos.

Assim, é possível perceber na obra citada de Weber que a burocracia traz vantagens em relação à organização, porém traz também desvantagens significativas quando se trata de excesso de rigidez e formalidades. Apesar de suas críticas e desafios, a burocracia continua sendo uma forma possível de organização e essencial para lidar com as demandas da modernidade.

JUSTIFICATIVA

A realização desse artigo se fundamenta na importância da verificação e da análise sobre a prática intersetorial no contexto da educação pública brasileira. Ao analisar essa realidade, este trabalho abriu espaço para novos estudos e novas compreensões sobre o complexo cenário educacional brasileiro.

OBJETIVO GERAL

Analisar, a partir de artigos Qualis – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), políticas públicas intersetoriais no contexto da educação brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar, a partir das obras citadas neste artigo a relevância da intersetorialidade nas políticas públicas afetas à educação brasileira a partir dos seguintes temas: a burocracia institucional na perspectiva de Max Weber; políticas setoriais; principais limitações das políticas públicas setorializadas; a relação entre os conceitos intersetorialidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; a intersetorialidade no Brasil pela Constituição Federal de 1988 e a relevância da intersetorialidade nas políticas públicas brasileiras em educação;
- Verificar os possíveis avanços, desafios e os principais fatores que influenciam e/ou interferem na intersetorialidade das políticas públicas em educação no Brasil.

DESENVOLVIMENTO

AS POLÍTICAS SETORIAIS

As políticas setoriais podem ser definidas como intervenções governamentais direcionadas a áreas específicas da sociedade ou da economia, visando resolver problemas ou promover desenvolvimento em setores específicos, como educação, saúde, meio ambiente, agricultura, transporte, entre outros. Essas políticas são formuladas e implementadas com base em objetivos específicos relacionados ao setor em questão e podem envolver a alocação de recursos, regulamentação, incentivos fiscais, programas de investimento e outras medidas para atingir seus propósitos (Oliveira; Araujo, 2005).

Na perspectiva de Grisa (2014), políticas setoriais são políticas públicas que se direcionam para um campo específico da realidade social, definindo os objetivos e metas a serem alcançados na esfera governamental. Isso implica que as políticas setoriais são elaboradas com base nas necessidades e características particulares de cada área, levando em consideração suas especificidades e desafios.

Para Veiga (2014) as políticas setoriais são elaboradas para resolver problemas e atender demandas em áreas específicas, com base em diagnósticos e análises das condições e dinâmicas desses setores. Essa definição destaca a importância da análise detalhada das condições existentes em cada setor para a formulação de políticas eficazes e adequadas às suas necessidades.

Portanto, as políticas setoriais representam uma abordagem específica para lidar com questões e desafios em áreas específicas da sociedade, reconhecendo a diversidade de demandas e características de diferentes setores e buscando soluções adaptadas a cada contexto.

Ao longo da análise dos vários documentos que embasam esta pesquisa e das discussões sobre a políticas setoriais e intersetorialidade, deparamos com o argumento abaixo que sintetiza bem o avanço necessário nessa interlocução conceitual.

Garajau (2013, p. 3), sobre o fato de tornar a interdisciplinaridade uma referência na execução das políticas públicas, argumenta:

> [...] não significa acabar com as estruturas setorializadas, e sim obter meios para articulá-las em busca de resultados sinérgicos, visando à integração dos componentes específicos para a construção de um conhecimento comum. São mantidas [...] a especificidade de cada setor com o objetivo de torná-los interativos e articulados entre si na busca de resolutividade para problemas complexos na ordem social.

Assim, as políticas setoriais e a intersetorialidade das políticas públicas estão intrinsecamente interligadas, representando abordagens complementares na formulação e implementação de políticas governamentais.

Contudo, vale distinguir que, enquanto as políticas setoriais se concentram em resolver problemas específicos dentro de um determinado domínio, a intersetorialidade busca integrar múltiplos setores e saberes para enfrentar desafios de difícil resolução e transcender as fronteiras tradicionais de planejamento, elaboração e execução de políticas públicas.

Assim, embora as políticas setoriais possam oferecer soluções especializadas, a intersetorialidade permite uma abordagem mais abrangente e integrada, promovendo sinergias entre diferentes áreas e maximizando o impacto das políticas públicas.

PRINCIPAIS LIMITAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SETORIALIZADAS

O desenvolvimento de políticas públicas setoriais é uma prática comum adotada por governos em todo o mundo para abordar desafios específicos em áreas distintas. No entanto, essa abordagem enfrenta uma série de limitações que podem comprometer sua eficácia e impacto (Lotta, 2014).

Uma das principais limitações das políticas públicas setoriais é a falta de coordenação e integração entre diferentes órgãos e níveis de governo. Muitas vezes, diferentes ministérios e agências governamentais desenvolvem e implementam políticas de forma isolada, resultando em uma abordagem fragmentada e desarticulada para lidar com problemas interconectados. Isso pode levar à duplicação de esforços, lacunas na cobertura e conflitos de interesse (Silva; Quintanilha; Dalbello-Araujo, 2022).

Além disso, a fragmentação das políticas setoriais pode dificultar a adoção de uma abordagem integrada para resolver problemas sociais. Por exemplo, questões como pobreza, saúde e educação estão frequentemente interligadas, e abordá-las de forma isolada pode limitar a eficácia das intervenções. A falta de integração entre políticas setoriais também pode resultar em soluções superficiais que não abordam as causas subjacentes dos problemas (Vieira ***et al.***, 2015).

Outro desafio enfrentado pelas políticas públicas setoriais é a alocação inadequada de recursos. Como cada setor compete por financiamento e recursos limitados, pode haver uma distribuição desigual de recursos entre diferentes áreas, resultando em subinvestimento em setores críticos ou superinvestimento em áreas menos prioritárias. Isso pode comprometer a eficácia das políticas e reduzir seu impacto na melhoria das condições sociais e econômicas (Carmo, 2017).

Além disso, a avaliação de resultados é muitas vezes difícil devido à complexidade e multiplicidade de fatores envolvidos. A falta de indicadores claros e mensuráveis de desempenho dificulta a avaliação do sucesso ou fracasso das políticas públicas setoriais, tornando difícil determinar quais estratégias são mais eficazes e quais precisam ser ajustadas ou abandonadas (Vieira ***et al.***, 2015).

Deste modo, para superar as limitações próprias das políticas setoriais, é necessário adotar uma abordagem mais integrada e colaborativa na formulação e implementação de políticas públicas. Isso inclui o fortalecimento da coordenação intra e intergovernamental, a promoção da integração entre diferentes setores e a alocação mais eficiente e equitativa de recursos. Nesse percurso, é crucial desenvolver indicadores de desempenho claros e objetivos para monitorar e avaliar o impacto das políticas setoriais ao longo do tempo, a fim de garantir que as políticas públicas atendam às necessidades da sociedade de forma eficaz e sustentável (Lotta, 2014).

Ao analisarmos os vários autores que sustentam os argumentos desse artigo, percebemos que ação intersetorial é o contraponto necessário à superação dos desafios apresentados. Nesse sentido, sobre o modelo intersetorial, Santos (2011, p. 26) descreve como: "contratualização de relações entre diferentes setores, onde responsabilidades, metas e recursos são compartilhados, compatibilizando uma relação de respeito à autonomia de cada setor, mas também de interdependência".

No mesmo sentido, Inojosa (2001, p. 105) reitera, dizendo que a intersetorialidade diz respeito à "[...] articulação de saberes e experiências com vistas ao planejamento, para a realização

e avaliação de políticas, programas e projetos, com o objetivo de alcançar resultados sinérgicos em situações complexas".

A intersetorialidade das políticas públicas desempenha um papel fundamental na superação das limitações inerentes às abordagens setoriais. As políticas setoriais frequentemente carecem de uma visão ampla dos problemas sociais, econômicos e ambientais para a superação das soluções fragmentadas e inadequadas. Ao promover a colaboração entre diferentes setores governamentais e partes interessadas, a intersetorialidade permite uma compreensão mais completa e integrada dos desafios enfrentados, facilitando a implementação de medidas mais eficazes e sustentáveis.

No entanto, diante da burocracia, da especialização do ofício e da setorialização das políticas públicas, a adoção da intersetorialidade também enfrenta desafios significativos. As estruturas organizacionais tradicionais muitas vezes são rígidas e hierárquicas, dificultando a cooperação e a coordenação entre os diferentes setores. Além disso, interesses políticos e burocráticos podem criar obstáculos à integração efetiva, resultando em resistência à mudança e dificuldades na alocação de recursos. Assim, embora a intersetorialidade ofereça oportunidades para abordagens mais abrangentes e eficientes às políticas públicas, sua implementação requer um compromisso significativo com a colaboração, a coordenação e a superação de barreiras institucionais.

A origem do conceito "intersetorialidade" emerge da necessidade de superação do excesso de rigidez proveniente da setorialização da ação burocrática do Estado, tal como indicou Weber. Silva *et al.*(2022, p. 74) sobre a burocracia, destaca que:

> São notórias as limitações das gestões tradicionais, em especial, na oferta de serviços, assim como na execução, em virtude da hierarquização, setorialização e fragmentação das políticas públicas. A falta desta ação conjunta é um dos entraves da política social brasileira.

A especialização da burocracia representa um desafio para a efetivação de realidades intersetoriais. Enquanto a especialização permite um foco mais profundo em áreas específicas de atuação, também pode resultar em estruturas organizacionais independentes, com dificuldades de comunicação e cooperação entre os diferentes setores, o que contrapõe a abordagem intersetorial.

Amaral, (2015) a respeito da intersetorialidade, confirma que essa se apresenta como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de políticas sociais, uma vez que promove a superação do pensamento isolado e fragmentado. Isso resulta na criação de uma abordagem mais alinhada, eficiente e integrada entre as diferentes áreas de atuação, evitando a redundância de atos, burocracia excessiva, a tendência à endogenia dentro dos departamentos públicos e a proliferação de ações prescritivas que apenas reforçam a fragmentação.

Assim, a intersetorialidade se volta para uma gestão que busca eficiência, eficácia e abrangência na execução das políticas públicas, permitindo a colaboração entre diferentes setores governamentais, transcendendo as formas tradicionais de agir das organizações.

Por fim, encontrar o equilíbrio entre a especialização necessária para lidar com questões técnicas e a colaboração exigida pela ação intersetorial é crucial para alcançar resultados significativos na implementação de políticas públicas.

INTERSETORIALIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Esta subseção propõe estabelecer a distinção entre intersetorialidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Contudo, destaca-se que em vários momentos da prática intersetorial esses conceitos se tornam relevantes diante das inúmeras discussões e práticas que surgem.

Junqueira, (1999) destaca a intersetorialidade como a integração entre diferentes setores, tanto na elaboração quanto na implementação e monitoramento de políticas públicas. Essa perspectiva destaca a importância de coordenar e organizar diversas políticas sociais, de forma a potencializar sua integração, maximizando seus impactos positivos. Isso implica em planejamento e gestão compartilhada, buscando convergência de esforços para alcançar objetivos comuns e otimizar recursos.

A intersetorialidade visa superar desafios de difícil compreensão, promovendo desenvolvimento social e equidade por meio da articulação de saberes e experiências (Silva *et al.,* 2022). Ademais, intersetorialidade é "articulação entre sujeitos de setores diversos, com diferentes saberes e poderes com vistas a enfrentar problemas complexos" (Warschauer; Carvalho, 2014, p. 193).

Em relação a interdisciplinaridade, Japiassu, (1976) destaca que essa envolve a intensificação das trocas entre diferentes disciplinas dentro de um projeto ou área de estudo. Trata-se de um processo onde a colaboração entre disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência promove interações significativas e intercâmbios, enriquecendo a atuação de cada disciplina envolvida. A interdisciplinaridade não busca unificar o saber, mas sim explorar as potencialidades de cada ciência, respeitando sua diversidade e criatividade. É fundamental para abordar questões complexas, como por exemplo as que envolvem políticas públicas, onde a interação entre diversos saberes é essencial para uma atuação efetiva (Silva *et al.,* 2022).

A transdisciplinaridade representa um nível de integração disciplinar além da interdisciplinaridade, envolvendo uma abordagem que transcende os limites das disciplinas individuais. Vai além da integração e da reciprocidade entre as ciências, adentrando um espaço onde as fronteiras entre elas se tornam indistintas e se fundem em uma abordagem unificada. Esta abordagem

propõe uma visão integradora, que rompe com as fronteiras disciplinares, buscando compreender e abordar problemas de forma global e sistêmica. É uma proposta recente no campo epistemológico, que enfatiza a interconexão e interdependência entre diferentes áreas de conhecimento (Maldonado, 2016).

Macerata ***et al***. (2020, p. 422), destacam que no contexto prático os conhecimentos se influenciam mutuamente, resultando em uma constante redefinição de seus limites e interações, e sobre isso acrescenta:

> [...] as ações transdisciplinares tornam difusa a fronteira entre os saberes. Esta prática diz respeito à troca de experiência na equipe onde se trabalha. Quando um trabalhador se deixa tocar pela perspectiva do outro, faz variar sua própria perspectiva e ação para além do saber de sua competência. O que se torna transdisciplinar são as ações da equipe na relação com o usuário, e não os profissionais. A ação é transdisciplinar quando deixa de ser propriedade de um agente.

A interação entre diferentes setores e disciplinas permite uma visão mais abrangente dos problemas sociais e a formulação de soluções mais eficazes. Assim, a participação de vários setores e diferentes profissionais é relevante para garantir uma abordagem integrada que atenda às necessidades da população de forma efetiva e equitativa (Silva ***et al.***, 2018).

Por fim, Parsons (2007) considera que faz parte do caráter constitutivo das políticas públicas serem multimetodológicas, multidisciplinares e integradoras de conhecimento, a fim da democratização da sociedade.

A INTERSETORIALIDADE NO BRASIL

nesta subseção, descrevemos a evolução da perspectiva intersetorial das políticas públicas no Brasil, bem como a relação dessa com a educação.

A história da intersetorialidade das políticas públicas no Brasil é marcada por uma evolução gradual ao longo do tempo, com diferentes fases e abordagens. Assim, foi necessário realizar uma breve retrospectiva histórica sobre a intersetorialidade das políticas públicas no Brasil.

Décadas de 1930 a 1950: no início do período Vargas, o Estado brasileiro centralizou-se, e as políticas públicas eram predominantemente focadas em áreas específicas, como saúde, educação e trabalho. Não havia uma abordagem clara de intersetorialidade, já que a atuação estatal estava dividida em ministérios setoriais.

Décadas de 1960 e 1970: com o regime militar, houve um aumento da centralização do poder, e as políticas públicas ainda eram implementadas de forma setorial, sem uma integração

significativa entre diferentes áreas. O planejamento econômico centralizado era a prioridade, e isso muitas vezes limitava a colaboração entre os diversos setores (Junqueira,1999; Höfling, 2001).

Década de 1980: com a redemocratização, houve um aumento da participação da sociedade civil e uma maior conscientização sobre a necessidade de coordenação entre políticas públicas para enfrentar problemas de difícil compreensão. A Constituição de 1988 trouxe importantes avanços ao estabelecer princípios como a universalidade e a descentralização, incentivando maior cooperação entre os níveis de governo e áreas de atuação. Assim, a Constituição de 1988 consagrou o princípio da participação social e conferiu aos cidadãos o direito de participar do processo decisório em diversos espaços institucionalizados.

Durante a redemocratização do Brasil, a participação popular começou a ganhar destaque como um componente importante das políticas públicas. A Constituição de 1988 consolidou a participação social como princípio fundamental e instituiu os conselhos como mecanismos de participação cidadã. Nesse contexto, a intersetorialidade começou a ser abordada como forma de lidar com desafios complexos (Monnerat e Souza, 2010; Krawczyk e Vieira, 2008).

Década de 1990: com a promulgação do Sistema Único de Saúde (SUS) em 1990, o Brasil começou a experimentar abordagens mais intersetoriais na área de saúde. O SUS promoveu a articulação entre saúde e outras áreas, como saneamento básico, educação e assistência social, para melhorar as condições de saúde da população. A intersetorialidade na saúde não foi simplesmente articular com os serviços de outras áreas, mas implicou na definição de políticas setoriais que permitiam a construção de uma rede de proteção social. Assim, houve um esforço para integrar as políticas públicas por meio de programas e ações intersetoriais. O Programa Saúde da Família (PSF), por exemplo, buscava promover ações integradas entre saúde, educação e assistência social (Brasil, 2011).

Década de 2000: com a criação de programas sociais como o Bolsa Família, houve uma maior integração entre diferentes áreas, como saúde, educação e assistência social, para combater a pobreza e a desigualdade. No entanto, ainda havia desafios na coordenação entre os setores e nos níveis de governo.

Outro marco foi a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) em 2005, momento que consagrou a abordagem intersetorial na área de assistência social. Os conselhos de políticas públicas ganharam maior relevância como espaços de deliberação e formulação de políticas (Carvalho, 2011).

Década de 2010: a intersetorialidade ganhou destaque crescente com a necessidade de enfrentar problemas complexos, como violência, desigualdade e desenvolvimento sustentável. Programas como o Plano Brasil Sem Miséria e o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência contra a Mulher buscaram a colaboração entre diferentes setores e níveis de governo (Monnerat; Souza, 2010).

O Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) trouxe a importância da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento infantil. Houve também esforços para integrar políticas nas áreas de educação, saúde e assistência social, visando a atender de forma mais abrangente e eficaz as necessidades da população.

A partir de 2020: nos anos mais recentes, a intersetorialidade permanece como um desafio e uma necessidade na implementação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas. A pandemia da Covid-19 destacou ainda mais a importância da colaboração entre diferentes setores para enfrentar crises. Assim, a intersetorialidade se tornou uma necessidade para a construção de políticas públicas que sejam capazes de responder às demandas, que não são de simples compreensão, da sociedade contemporânea (UNICEF – BRASIL, 2021).

A partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, o foco das políticas públicas deixou de ser apenas o de satisfazer as necessidades básicas da população, mas se voltou para as garantias dos direitos sociais em função do atendimento das carências e dos excluídos.

Essa mudança de perspectiva quanto a elaboração das leis ocorreu pela influência de várias forças sociais. Essa realidade permitiu que os considerados carentes e excluídos passassem para a condição de sujeitos de direitos. Nesse momento histórico, saúde, educação, emprego, habitação foram associados à qualidade de vida com mais ênfase. Assim, as políticas públicas sociais começaram a ser elaboradas como direito do cidadão e dever do Estado, tendo como fator principal uma distribuição mais equitativa da riqueza.

Por intermédio da Constituição Federal do Brasil de 1988 inicia-se a construção prática da perspectiva de cidadania pelo estabelecimento de uma nova relação entre Estado e sociedade (Góes; Machado, 2013).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, tornou-se relevante pensar sobre as alterações na performance do Estado, ou seja, a necessidade da reorganização do aparato burocrático governamental pelo predominante surgimento de críticas às organizações e instituições estatais que para muitos eram antidemocráticas, diante da ineficiência administrativa e do alto custo dos serviços prestados à sociedade.

Nesse período surge a necessidade de modernizar a economia do Estado, momento em que a descentralização passa a ser associada a racionalização do dinheiro público. Foi quando se pensou na necessidade de romper com a centralização e na adoção da ideia de agilidade, eficiência e eficácia da gestão das políticas públicas sociais.

Diante das incertezas que cercavam a humanidade, as organizações e instituições sociais governamentais, ao pensarem novas perspectivas teóricas e práticas de atuação, passaram a olhar para fora das instituições, para o futuro, e tentar prever possíveis mudanças.

Assim, sob tantas influências, entre elas a perspectiva da democratização, o Estado passou a buscar novos formatos de atuação e controle social.

Assim, surgiu a ideia de intersetorialidade como perspectiva da descentralização para uma melhor gestão das políticas públicas sociais. O conceito intersetorialidade abarcou a ideia de integração de conhecimento, de unidade territorial e de equidade, ou seja, de garantir ao cidadão o acesso aos direitos sociais. Bellini ***et al***. (2014, p. 5) reitera que:

> [...] a intersetorialidade é considerada um modelo de gestão que visa romper com a fragmentação das políticas sociais, trazendo inclusive uma transformação de conceitos, ações e maneiras de pensar a prestação de serviços sociais e a relação que se dá entre esta prestação de serviços, o Estado e os cidadãos.

A inovação, pelo nascer da perspectiva intersetorial, significa conhecer os indivíduos que utilizam e dependem dos serviços prestados pelos equipamentos públicos. Deste modo, foi possível estabelecer uma ligação entre a realidade interna, a externa e a articulação de um novo conhecimento organizacional. Envolveu concepções, ideais e a possibilidade de recriação do mundo por uma lógica de diálogo possível

A descentralização do poder de decisão nessa lógica não se estabelece na desmontagem do aparato estatal para a redução de gastos, mas baseia-se na necessidade de ordená-lo a partir da lógica das demandas sociais e da preservação dos direitos sociais já conquistados. A perspectiva intersetorial não pode ser entendida como um processo de terceirização das responsabilidades estatais. Contudo, a perspectiva intersetorial considera que os problemas sociais e suas soluções devem ser analisados em sua integralidade, pelo viés da complexidade da realidade social.

Assim, solução ou amenização das demandas não se esgotam no âmbito de uma única política pública social. É o estabelecimento de vínculos horizontais, interdependentes e complementares entre diferentes organizações e instituições estatais ou vinculadas à sociedade civil organizada.

Por estar centrada nas pessoas, na organização do ambiente social, na solução integrada das demandas sociais, bem como na racionalização do uso do dinheiro público, a intersetorialidade é a tentativa de conciliação entre democracia política e a democracia econômica. É a democratização do acesso aos direitos sociais e a geração de desenvolvimento (seja econômico ou social) pela utilização do bem público necessário, bem distribuído e eficientemente usado (Góes; Machado, 2013).

Afim de gerar um melhor aproveitamento dos recursos públicos e de uma administração mais ágil na gestão das políticas públicas é que esse redesenho das estruturas estatais e das relações políticas pela descentralização se fez necessário.

A partir da Constituição Federal de 1988, acredita-se que a descentralização permite uma melhor interlocução entre Estado e sujeitos sociais. Essa mudança foi importante quando se pensa conscientemente na estratégia adequada à solução dos problemas enfrentados, principal-

mente àqueles que afetam a população economicamente desfavorecida, pois permite ações coordenadas entre diferentes áreas e setores do Estado (Góes; Machado, 2013).

Braga (2009, p. 12) destaca que "com a necessidade da construção de uma nova escola voltada para as mudanças e inovações, [essa] deverá contar com um projeto que tenha a participação de todos os envolvidos".

As discussões sobre o tema intersetorialidade no campo das políticas públicas em educação, além de recentes, são atravessadas por inúmeros desafios que demandam diálogo e articulação de estratégias com outros agentes sociais. Em educação, as bases dos procedimentos adotados ainda estão fundados no modelo de setorialização e no funcionamento atrelado à prática de isolamento (Faler e*t al.*, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A RELEVÂNCIA DA INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Vimos a partir do exposto que a implementação de políticas públicas em educação, com uma abordagem intersetorial, traz inúmeras vantagens, mas não está isenta de problemas a serem superados. Ao considerar todas as dimensões e nuances desse assunto complexo, é possível reconhecer que a intersetorialidade na educação apresenta oportunidades para uma transformação significativa no sistema educacional brasileiro. No entanto, também existem desafios e limitações a serem enfrentados nesse processo.

Uma das principais vantagens da intersetorialidade na educação é a possibilidade de ampliar o escopo das políticas públicas, indo além das ações isoladas do setor educacional. Ao envolver diferentes áreas governamentais, como saúde, assistência social, cultura e infraestrutura, é possível abordar as múltiplas dimensões que influenciam o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes. Essa abordagem integral da educação reconhece que as necessidades dos alunos vão além do ambiente escolar e requerem intervenções integradas e coordenadas.

Além disso, a intersetorialidade permite a maximização dos recursos disponíveis. Ao unir esforços e compartilhar recursos entre diferentes setores, é possível otimizar os investimentos e evitar a duplicação de esforços. Por exemplo, ao conectar a educação com a saúde, é possível promover a saúde preventiva nas escolas, evitando assim a ocorrência de problemas de saúde que possam interferir no aprendizado dos alunos. Da mesma forma, ao integrar a educação com

a assistência social, é possível identificar e apoiar alunos em situação de vulnerabilidade, garantindo que eles tenham acesso a condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Outra vantagem da intersetorialidade é a possibilidade de promover a equidade e a inclusão. Ao levar em consideração as diversas realidades e necessidades dos alunos, é possível desenvolver políticas mais abrangentes e sensíveis às desigualdades existentes. Por exemplo, ao integrar a educação com a infraestrutura, é possível garantir que todas as escolas tenham acesso a recursos básicos, como água potável, saneamento adequado e espaços físicos adequados para o aprendizado. Isso é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica, tenham oportunidades iguais de acesso à educação de qualidade.

No entanto, é importante reconhecer que a implementação da intersetorialidade em políticas públicas de educação também enfrenta desafios e limitações significativas. Um dos desafios está relacionado à coordenação e colaboração entre os diferentes setores. A integração efetiva requer uma governança sólida, capaz de articular os interesses e as agendas de cada setor, bem como de promover uma cultura de diálogo e colaboração. Isso pode ser um desafio em um contexto político e burocrático complexo, onde a fragmentação e a falta de comunicação são comuns.

Além disso, a intersetorialidade requer um investimento significativo em capacitação e formação dos profissionais envolvidos. É necessário desenvolver competências e habilidades para o trabalho em equipe, para a compreensão das diferentes áreas de conhecimento e para a articulação de práticas e saberes. Isso demanda tempo e recursos financeiros, além de uma cultura de aprendizado contínuo e de valorização da interdisciplinaridade.

Outra limitação da intersetorialidade é a complexidade na avaliação e monitoramento dos resultados. Ao integrar diferentes setores, é necessário estabelecer indicadores e mecanismos de avaliação que considerem as múltiplas dimensões envolvidas. Isso requer a construção de sistemas de monitoramento robustos e a coleta de dados integrados, o que pode ser um desafio em um contexto em que os sistemas de informação são fragmentados e não estão alinhados.

Em face do exposto, é essencial destacar alguns pontos cruciais a serem considerados para uma implementação efetiva da intersetorialidade em políticas públicas de educação. Em primeiro lugar, é necessário promover a participação ativa de todos os envolvidos, incluindo gestores, professores, estudantes, famílias e representantes da sociedade civil. O diálogo e o envolvimento de diferentes atores são fundamentais para garantir uma perspectiva plural e para construir consensos em relação aos objetivos e às estratégias adotadas.

Também é fundamental investir na construção de uma cultura de colaboração e aprendizado mútuo. A intersetorialidade requer uma abordagem de trabalho em equipe, baseada no respeito mútuo e na valorização das contribuições de cada setor. Isso implica em desenvolver

espaços de formação e reflexão, nos quais os profissionais envolvidos possam compartilhar experiências, trocar conhecimentos e construir uma visão compartilhada.

Ademais, é importante ressaltar que a intersetorialidade é uma abordagem baseada em evidências científicas. Contudo, é necessário investir ainda mais em pesquisas e avaliações que possam fornecer subsídios para a estruturação de novas ações intersetoriais, além de permitir o aprimoramento contínuo das ações existentes. Assim, a intersetorialidade na educação deve ser baseada em conhecimentos sólidos e em uma análise rigorosa da realidade, a fim de garantir a efetividade das políticas públicas implementadas.

Em última análise, a intersetorialidade na educação é uma abordagem que tem o potencial de influenciar positivamente o sistema educacional, permitindo a reflexão e amenização das desigualdades e a promoção de uma educação de qualidade para todos. Embora apresente desafios, as vantagens e benefícios obtidos ao integrar diferentes setores em políticas educacionais são valiosos e merecem ser buscados. A interconexão entre as áreas sociais pode ser a chave para uma educação mais abrangente, equitativa e capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. A.; DIAS, L. R. Políticas públicas intersetoriais: um olhar sobre a experiência do Programa Bolsa Família. In: Revista Katálysis, v. 18, n. 1, p. 110-119, jan./jun. 2015.

AMARAL, L. M. A intersetorialidade na gestão das políticas sociais: o contexto da produção científica brasileira. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BELLINI, Maria Isabel Barros *et al.* Políticas públicas e intersetorialidade em debate. Rio Grande do Sul: Universidade Pontifícia Católica, 2014. Acesso em: 02 jun. 2023. Disponível em:https://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8133/2/evento_003%20%20Maria%20Isabel%20Barros%20Bellini.pdf

BRAGA, E. (2009). *A democracia na gestão da escola pública: Um estudo de caso da escola estadual Odilon Behrens*. (Dissertação de Mestrado em Administração. Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, MG, Brasil).

BRASIL. 2007b. Portaria Normativa Interministerial nº 17. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília, 24 abr. Acesso em: 04/08/2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf.

BRASIL. 2011. Passo a Passo PSE Programa Saúde na Escola: Tecendo caminhos da Intersetorialidade. Brasília, Ministério da Saúde, 27 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRONFENBRENNER, U. (1994). *A ecologia do desenvolvimento humano* (M.A.V. Veronesi, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1994).

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. Desafios da intersetorialidade nas políticas públicas de saúde e assistência social: uma revisão do estado da arte. Physis: *Revista de Saúde Coletiva*, v. 27, p. 1265-1286, 2017.

CARVALHO, C.Q.L. 2011. O desafio da articulação das políticas de educação e assistência social como uma alternativa de enfrentamento das expressões da questão social no espaço escolar. In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 5, São Luís, 2011. Anais... São Luís. 1:1-10.

DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANZINI, A. A intersetorialidade como princípio inovador da gestão das políticas de assistência social, saúde e educação na garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes em situação de evasão escolar e violência sexual. Maranhão: UFM, Anais... VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2017.

GARAJAU. Narjara Incalado. Reflexões sobre a intersetorialidade como estratégia de gestão social. III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. 07 a 09 de junho de 2013. Belo Horizonte – MG. Disponível em: <https://www.paulus.com.br/assistencia-social/wp-content/uploads/2018/07/Reflex%C3%B5es-sobre-a-Intersetorialidade-como-Estrat%C3%A9gia-de-Gest%C3%A3o-Social.pdf>. Acesso em: 20 jul de 2023.

GÓES, Flávia. T.; MACHADO, Lucília. R. DE, S. Políticas educativas, intersetorialidade e desenvolvimento local. *Educação & Realidade*, v. 38, n. Educ. Real., 2013 38(2), p. 627–648, abr. 2013. [Acessado 03 março 2023]. Disponível em: https://shre.ink/cWp1

GRISA, Catia; SCHNEIDER, Sergio. Três gerações de políticas públicas para a agricultura familiar e formas de interação entre sociedade e estado no Brasil. *Revista de economia e sociologia rural*, v. 52, p. 125-146, 2014.

HÖFLING, E.M. 2001. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos Cedes, 1(55/XXI):30-41.

INOJOSA, R.M. 2001. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. Cadernos FUNDAP, 22:102-110.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber.* Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNQUEIRA, L.A.P. 1999. Descentralização, intersetorialidade e rede como estratégias de gestão da cidade. Revista FEA-PUC-SP, 1:57-72.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. *Articulações entre o serviço público e o cidadão.* In: *X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública* Santiago, Chile, oct. 2005. [Acessado 25 Novembro 2022]. Disponível em: https://silo.tips/download/articulaoes-entre-o-servio-publico-e-o-cidadao

KRAWCZYK, N.R.; VIEIRA, V.L. Brasil: A utopia da democratização e da modernização. In: N.R. KRAWCZYK; V.L. VIEIRA, A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo, Xamã, p. 47-73. 2008.

LOTTA, Gabriela Spanghero; GONÇALVES, Renata; BITELMAN, Marina. A coordenação federativa de políticas públicas: uma análise das políticas brasileiras nas últimas décadas. 2014.

LOTTA, Gabriela; FAVARETO, Arilson. Desafios da integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, p. 49-65, 2016.

MACERATA, I. *et al.* Diretrizes, metodologias e dispositivos do cuidado no Pop Rua. In: PASSOS, E.; SADE, C.; MACERATA, I. Entre clínica e política: produção de conhecimento e cuidado em saúde. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Sociedade e estado, v. 31, p. 75-97, 2016

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. de. Política social e intersetorialidade:: consensos teóricos e desafios práticos. SER Social, [S. l.], v. 12, n. 26, p. 200–220, 2010. DOI: 10.26512/ser_social.v12i26.12708. Acesso em: 22 ago. 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12708.

OLIVEIRA, R. P. DE.; ARAUJO, G. C. DE.. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, n. 28, p. 5–23, jan. 2005.

PARSONS, Wayne. Políticas públicas: una introducción o lo teoría y lo práctica del análisis de politicos públicas / Wayne Parsons; traducción de Atenea Acevedo. - México: FLACSO, Sede Académica de México, 2007.

SANTOS, A. P. dos; WIESE, M. L. Da Alta Complexidade à rede intersetorial: caminhos dos usuários acompanhados ambulatorialmente em um Hospital Escola. Emancipação, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 23, p. 1–14, 2023. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.23.2317643.001. Acesso em: 22 ago. 2023

SANTOS, D. A. S.; DIAS, D. S. Intersetorialidade: o desafio de uma nova arquitetura em Betim. Revista Perspectivas em Políticas Públicas, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 119-129, jul./dez. 2012.

SANTOS, N.N. 2011. A intersetorialidade como modelo de gestão das políticas de combate à pobreza no Brasil: o caso do Programa Bolsa Família no município de Guarulhos. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas de São Paulo, 166 p.

SENHORAS, Elói. Caminhos Bifurcados do Desenvolvimento Local: as boas práticas de gestão pública das cidades, entre a competição e a solidariedade. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, Taubaté, v. 3, n. 2, p. 3-27, maio/ago. 2007.

SILVA, Adilson Xavier; CUSATI, Iracema Campos; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. ***Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação***, p. 979-996, 2018.

SILVA, Carlos dos Santos; BODSTEIN, Regina Cele de Andrade. Referencial teórico sobre práticas intersetoriais em Promoção da Saúde na Escola. ***Ciência & Saúde Coletiva***, v. 21, p. 1777-1788, 2016..

SILVA, Lenir Nascimento da. ***et al.*** Desafios à intersetorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação. Cadernos de Saúde Pública, v. 38, p. e00256021, 2022.

SILVA. Ângela Maria Caulyt Santos da; QUINTANILHA. Bruna Ceruti; DALBELLO-ARAUJO. Maristela.[Orgs.] Intersetorialidades: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 309. ISBN: 978-65-5869-963-7 [Digital].

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersetorialidade no Programa Saúde na Escola. ***Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos***, v. 100, p. 423-442, 2019.

SOUSA, Marta Caires de; ESPERIDIÃO, Monique Azevedo; MEDINA, Maria Guadalupe. A intersetorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho. ***Ciência & Saúde Coletiva***, v. 22, p. 1781-1790, 2017.

UNICEF – BRASIL. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC. ***Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação***. Brasil: UNICEF, abril. 2021.

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza ***et al.*** Relatos de gestores da Assistência Social, Educação e Segurança Pública sobre o enfrentamento da violência. ***Cadernos Saúde Coletiva,*** v. 23, p. 231-238, 2015.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore; MARTINELLI, Maria Lúcia; PAZ, Rosangela Dias O. da. Intersetorialidade nas políticas públicas. ***Serviço Social & Sociedade***, p. 7-13, 2020. [Acessado 25 Novembro 2022]. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/DPfFVvJzjDFYSzB9NWWHv7z/

WARSCHAUER, Marcos; CARVALHO, Yara Maria. O conceito "Intersetorialidade": contribuições ao debate a partir do Programa Lazer e Saúde da Prefeitura de Santo André/SP. Saúde e soc., São Paulo, v.23, n.1, p.191-203, 2014.

WEBER, Max, 1864-1920. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva / Max Weber; tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 586 p.

INCLUSÃO DIGITAL E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ESTUDO DE CASO DE UMA EXPERIÊNCIA NACIONAL

Maria Amélia Vieira Toledo[1],

Lizânia Vieira de Paiva[2],

Evanildo José da Silva[3],

Aline Moreira Cunha Monteiro[4],

Paola Aparecida Alves Ferreira[5],

Leida Calegário de Oliveira[6]

RESUMO

A prática docente competente, contextualizada, interdisciplinar e atualizada é um desafio constante para professores e escolas, que enfrenta mudanças no cenário de saúde, econômico, político e social, as quais devem ser integradas às Bases Nacionais Comuns Curriculares, considerando ainda as vivências e motivações dos alunos. Tornar o aprendizado significativo é um desafio para escolas e educadores, especialmente porque muitos professores em atividade não receberam essa formação anteriormente. Com o objetivo de contribuir para uma prática pedagógica mais significativa e colaborativa, este estudo analisa um curso de formação nacional para professores da educação básica, focado na inclusão digital e no uso de metodologias ativas e interdisciplinares. Oferecido de

1. Mestre em Saúde Sociedade Ambiente, Psicóloga; Pós-Graduada em Psicologia Clínica Existencial e Gestáltica; Especialista em Psicologia Clínica; Neuropsicopedagoga Clínica -Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (amelia.toledo@ufvjm.edu.br)

2. Mestre em Saúde Sociedade Ambiente, Enfermeira, Especialista em Acupuntura. (lizania.paiva@ufvjm.edu.br)

3. Médico, Doutor em Ciências da Saúde pela Unimontes e professor da Faculdade de Medicina de Diamantina da UFVJM. (evanildo.silva@ufvjm.edu.br)

4. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Odontologia (PPGOdonto-UFVJM), Mestre em Saúde Sociedade Ambiente, Enfermeira, Pós-Graduada em Saúde da Família. Docente Substituta do Departamento de Ciências Básicas - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (aline.monteiro@ufvjm.edu.br)

5. Doutoranda em Ciências da Saúde, Mestre em Saúde, Sociedade e Ambiente, Especialista em Nutrição Humana e Saúde, Nutricionista - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (paola.ferreira@ufvjm.edu.br)

6. Doutora e Mestre em Ciências Biológicas, Bióloga. Professora Titular, docente permanente do PPGSaSA e tutora do PET Estratégias da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. (leida@ufvjm.edu.br)

setembro de 2021 a dezembro de 2022, o curso obteve capilaridade em todo o país e alcançado docentes e outros profissionais da educaçã com uma ampla participação de professores de diferentes níveis e áreas de ensino, tanto da rede pública quanto privada. Os resultados indicam que a maioria dos concluídos desenvolveram ou pretendem adotar as tecnologias e metodologias aprendidas, apresentando, porém, o desafio de selecionar recursos digitais que realmente engajem os estudantes e evitem distrações. Conclui-se que capacitações como estas são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas e eficazes, e recomenda-se uma continuidade de formações que atendam às necessidades variadas dos educadores no Brasil.

Palavra-chave: Educação Básica. Educação Continuada. Capacitação de Professores. Metodologias Ativas. Inclusão Digital.

ABSTRACT

Competent, contextualized, interdisciplinary and updated teaching practice is a constant challenge for teachers and schools, which faces changes in the health, economic, political and social scenario, which must be integrated into the National Common Curricular Bases, also considering the experiences and motivations of students. Making learning meaningful is a challenge for schools and educators, especially because many practicing teachers have not previously received this training. With the aim of contributing to a more meaningful and collaborative pedagogical practice, this study analyzes a national training course for basic education teachers, focused on digital inclusion and the use of active and interdisciplinary methodologies. Offered from September 2021 to December 2022, the course gained coverage throughout the country and reached teachers and other education professionals with a wide participation of teachers from different levels and areas of education, both from the public and private networks. The results indicate that the majority of those completed have developed or intend to adopt the technologies and methodologies learned, presenting, however, the challenge of selecting digital resources that truly engage students and avoid distractions. It is concluded that training such as these is essential for the development of more dynamic and effective pedagogical practices, and a continuity of training that meets the varied needs of educators in Brazil is recommended.

Keywords: Education. Primary and Secondary. Education. Continuing. Teacher Training. Active methodologies. Digital Inclusion.

AGRADECIMENTOS

Somos gratos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) pelo apoio financeiro para execução da Olimpíada Brasileira de Biotecnologia (OBBiotec), projeto que abarca, inclusive, o curso de 'Inclusão digital e aplicações pedagógicas: contribuições para melhoria da qualidade da educação básica', bem como à Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e Pró-Reitoria de Extensão e Cultura pelo apoio para desenvolvimento do projeto. Somos gratos ainda ao Programa de Educação Tutorial (Grupo PET) Estratégias para diminuir a retenção e evasão na UFVJM pelo apoio para o desenvolvimento deste trabalho.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores como treinamento contínuo e importante para um processo educacional efetivo, nem sempre foi uma preocupação no Brasil. Como até o início do século XIX não havia escolas de formação docente no país, a instrução se dava pela prática, sem qualquer referencial teórico. Por intermédio de um movimento de descentralização administrativa do império, que surgiu em 1834, as primeiras escolas normais ficaram sob responsabilidade das províncias (Tanuri, 2000). Entretanto, apesar de algumas iniciativas de implantação do ensino mútuo em território brasileiro, foi somente em 1835 que a primeira escola normal brasileira foi criada – Escola Normal de Niterói.

De acordo com Tanuri (2000, p. 65), nos primeiros 50 anos do Império brasileiro, as escolas não passavam de "ensaios rudimentares e malsucedidos". Entretanto a educação acabou sendo impactada, em virtude das várias mudanças ideológicas, políticas e culturais que ocorreram a partir de 1870. Por exemplo, pensadores começam a questionar o modelo vigente e a defender uma aprendizagem por meio da experiência, colocando o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem (Dewey, 1959), sendo os métodos ativos considerados como promotores do desenvolvimento, partindo do estudante para liderar a sua aprendizagem (Piaget, 1980; Treviso e Almeida, 2014).

Essas mudanças continuam nos dias atuais, com a proposição de novas metodologias de ensino, como por exemplo a sala de aula invertida, a instrução entre pares de Mazur (2007) e o Método Trezentos de Ricardo Fragelli (2015), estratégias estas focadas na obtenção do conhecimento, de forma ativa, colocando o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem, sendo o professor um mediador e facilitador do conhecimento (Bartolomeu; Silva; Lozza, 2017 e Fragelli, 2015).

A busca de Mazur (2007), Fragelli (2015) e de tantos outros por métodos que promovam uma melhoria do aprendizado, considera que os professores atuam com um público diversificado, com características individuais que precisam ser levadas em consideração. Não há duas pessoas iguais em sala de aula, cada uma possui a sua própria bagagem de conhecimentos e aprende de uma determinada forma, sendo que isso pode ser usado em benefício do todo.

Os professores e escolas que utilizam exclusivamente o método de ensino tradicional utilizam-se de processos padronizados, como atividades mnemônicas. Nesse modelo o professor assume uma figura de autoridade sobre o estudante, desconsiderando suas especificidades e questões individuais. Nem sempre esse método é eficaz para todos e, se o é para alguns, pode não ser para outros. Morán (2015) aponta que uma escola que ensina e avalia todos os estudantes da mesma forma e exige resultados previsíveis, desconsidera o fato de que "[...] a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se ad-

quirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora [...]" (Morán, 2015, p. 16).

A utilização de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, o Método Trezentos, a instrução entre pares, dentre tantas outras, possibilita atender às demandas individuais dos estudantes, proporcionando não apenas aquisição do conhecimento, mas também benefícios adicionais. Essas metodologias transferem o protagonismo para o estudante, incentivando um aprendizado que começa pela participação ativa, promovendo a reflexão e o desenvolvimento tanto individual quanto coletivo.

Nesse sentido, Borges e Alencar (2014, p. 120) entendem as metodologias ativas como "[...] formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas". Para esses autores, o uso dessas metodologias contribui para uma maior autonomia do estudante, para o despertar da curiosidade e da proatividade. Bastos (2006, [não paginado]) complementa afirmando que, em tais, metodologias, "O professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo, o que fazer para atingir um objetivo".

É importante ressaltar que colocar o estudante no centro do processo educativo, como protagonista na sua jornada formativa, não significa descartar o professor; não imputa a este último uma posição secundária ou menos importante neste processo. O professor, como facilitador, mantém uma função fundamental, sendo mediador do processo de ensino aprendizagem. Na utilização das metodologias ativas dentro das disciplinas, é necessário delinear os objetivos, definir os métodos que serão utilizados, as ferramentas e atividades que nortearão para cumprimento do objetivo e como será o processo avaliativo (Masetto, 2020).

Como o estudante é o centro do processo de aprendizagem, o professor assume a responsabilidade de mediar o conhecimento, ensinando o estudante a pensar criticamente. Nesse processo, a construção do conhecimento não é passiva, demandando a postura ativa do aprendiz (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Para utilização das metodologias ativas é necessário compreender quais as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas (Lovato *et al.,* 2018). Esse planejamento cuidadoso é essencial para o sucesso do ensino.

Além disso, a construção deve ser gradativa, feita de maneira consciente, "[...] preparada para não tirar a alegria do professor em ensinar [...]" (Borges; Alencar, 2014, p. 120), mas buscando garantir a alegria do educando em aprender, de modo que esta precisa ser significativa.

Segundo Silva e Moura (2017), as metodologias ativas colocam professores e estudantes em posição de aprendentes. Esses autores relatam que o professor ora media, ora intervém, mas, nesse processo, também aprende, reduzindo o sofrimento que é comum em questões como "[...] avaliação, tempo de aprendizagem, tempo maturacional e intervenção de reforço apenas após o bimestre [...]" (Silva; Moura, 2017, p. 15).

Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem significativa tem três requisitos básicos: i) disponibilização do novo conhecimento de forma lógica e organizada; ii) existência de conhecimento prévio, dentro da estrutura cognitiva, o que viabiliza a conexão com a nova informação; iii) atitude proativa por parte do aprendiz em aprender e conectar o conhecimento pré-existente com o que pretende acumular.

Dentro do ambiente educacional, a aprendizagem significativa promove a capacidade de aprendizagem do sujeito, respeitando-o tanto individualmente quanto coletivamente. Assim, as tecnologias educacionais mais reflexivas e interativas, renovam condutas didáticas, tanto para os professores quanto para os estudantes (Garcia ***et al.,*** 2023; Gonçalves; Kanaane, 2021). Moreira (2011) considera que, apesar de terem passado quatro décadas desde que surgiram os primeiros estudos e, desde então, várias outras visões tenham surgido acerca do tema, é necessário que se mantenha um olhar crítico sobre o assunto, em especial por sua complexidade.

Os métodos ativos de aprendizagem vão ao encontro da busca por alternativas às deficiências encontradas na educação e ao próprio comportamento dos estudantes de não aceitarem o modelo predominantemente vigente. Morán (2015, p. 17), acrescenta que está ocorrendo um movimento em que "[...] as crianças não aceitam um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender" [...], motivando mudanças nas instituições de ensino, sendo que algumas optam por um caminho mais suave, mais gradativo e progressivo, enquanto outras instituições optam por mudanças mais profundas.

Ainda nesse sentido, Neusi Berbel (2011), sugeria que as metodologias ativas seriam uma importante ferramenta construtiva junto aos estudantes e que, quanto mais alternativas o professor experimentasse em seu processo formativo, maiores seriam as possibilidades para o desenvolvimento do seu trabalho com os estudantes em atividades escolares. Mas Berbel (2011) nem imaginava que, em 2020, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e as metodologias ativas seriam forçosamente empregadas em todas as esferas da educação mundial e que os professores, dominando ou não tais ferramentas e metodologias, estando ou não capacitados para tal, passariam a utilizá-las em um cenário de grande apreensão para docentes e discentes.

Freire (1996) afirma que uma das belezas de se estar no mundo e com o mundo, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. O mundo está repleto de tecnologias, está mais digital do que nunca e estas tecnologias digitais foram (no período pandêmico) e precisam continuar sendo (no presente e no futuro) cada vez mais e melhores empregadas em prol da educação, pois têm a capacidade de tornar mais dinâmicas as práticas de ensino, motivando e estimulando os estudantes a se tornarem mais envolvidos com o seu processo formativo.

As TDICs podem ser grandes aliadas dos métodos ativos de ensino, contribuindo para uma melhora significativa do processo de ensino e aprendizagem. Embora o método tradicional

de ensino ainda é majoritariamente utilizado nas escolas de todo país, outros métodos e ferramentas pedagógicas têm influenciado, ao longo das décadas, a forma de ensinar, e esse movimento foi impulsionado pela pandemia da covid-19.

Diante desse cenário é fundamental, prover os professores tanto em formação quanto em atuação, com ferramentas e conhecimentos que tornem mais dinâmica e motivadora sua prática docente. Isso representa uma necessidade urgente e importante para o fortalecimento da educação. Sendo assim, este trabalho teve por objetivo realizar a análise de um curso de formação extensionista ofertado em nível nacional aos professores da educação básica, com foco na aprendizagem significativa, interdisciplinar, ativa e colaborativa, buscando a identificação de fragilidades e potencialidades que pudessem contribuir para uma oferta mais qualificada no futuro, bem como para direcionar outras ações que possam ser realizadas posteriormente. Sendo assim, este trabalho apresenta os resultados de uma ação extensionista, realizada em nível nacional, para a educação continuada de professores da educação básica.

2. MÉTODOS

Trata-se de um estudo de caráter descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa, desenvolvido a partir do projeto de extensão intitulado: Inclusão digital e aplicações pedagógicas: contribuições para melhoria da qualidade da educação básica. O recorte do estudo compreende a oferta do curso por três semestres consecutivos (2º semestre de 2021, 1º semestre de 2022 e 2º semestre de 2022; ocorridos de setembro/2021 a dezembro/2022). O projeto surgiu, inicialmente, a partir da demanda de professores de uma escola pública municipal de Minas Gerais, frente às demandas impostas pela pandemia da covid-19. Os profissionais buscavam aprender a fazer uso de ferramentas que facilitassem a retenção da atenção do estudante, a motivação e o seu engajamento com uso de TDICs e de metodologias ativas em ensino.

No processo de construção do curso foram realizadas reuniões com a equipe pedagógica da escola demandante e professores da universidade proponente. A partir disso, foi criada uma estrutura preliminar (piloto) considerando as seguintes premissas: que as aulas tivessem uma abordagem mais prática, que fosse online no formato de videoaulas curtas e que o curso fosse gratuito. As videoaulas foram postadas no *Youtube*® (como não listado) e foi definido um *template* padrão para identificação visual. O curso, desde a sua concepção, foi estruturado em uma carga horária total de 90 horas, com todo o conteúdo voltado para a formação de profissionais da educação básica. As videoaulas disponibilizadas para o curso foram elaboradas por diversos profissionais da área da educação, tanto da universidade proponente quanto de outras instituições de ensino local, por meio de convite realizado pelos idealizadores do projeto.

A estrutura do projeto-piloto contava inicialmente com os seguintes eixos: covid-19, TDICs, metodologias ativas e aprendizagem mão na massa com 19 vídeos. Para as ofertas subsequentes, em atendimento às demandas apresentadas pelos concluintes da primeira turma, houve uma reestruturação de conteúdo, sendo excluídos os vídeos sobre covid-19 e inseridos novos conteúdos relacionados à educação, passando o curso a ser constituído por 36 videoaulas nos temas introdução (que englobava também videoaulas sobre educação especial e inteligência socioemocional), metodologias ativas, aprendizagem mão na massa e uso de TDICs.

A primeira oferta do curso (projeto-piloto, 2º semestre de 2021) ocorreu por meio das plataformas digitais *Moodle* Capacita da universidade ofertante, bem como no *Google Classroom*®, não apenas para os professores da referida escola demandante, mas também para outros profissionais da educação do município onde está localizada a universidade ofertante, profissionais estes que se mostraram interessados em cursá-lo, apesar da não divulgação do curso.

Inicialmente, foram estabelecidos cronogramas para realização de cada atividade, de modo que o participante teria acesso ao conteúdo por determinado período. Finalizada a oferta, os concluintes enviaram sugestões para melhoria do curso, sendo tais cronogramas apontados como dificultadores no processo. A partir destes e de outros apontamentos, o curso foi reestruturado, passando a ser ofertado em uma plataforma privada. Entretanto, os inscritos tiveram dificuldade com sua utilização, o que levou à evasão da maioria dos inscritos. Assim, o curso passou a ser hospedado no site da Olimpíada Brasileira de Biotecnologia (OBBiotec), sem a necessidade de realização de matrícula prévia. Neste novo formato, passou a estar disponível em fluxo contínuo, hospedado integralmente no *site* da OBBiotec, na aba Cursos. A partir deste acesso, os participantes assistem às aulas, realizam as atividades, assinam as listas de presença, respondem o questionário de avaliação do curso e solicitam os certificados, que são expedidos semestralmente pela universidade ofertante, após validação do cumprimento de todos os requisitos.

Quanto às estratégias de divulgação, inicialmente foram enviados convites aos endereços eletrônicos das instituições educacionais e instituições gestoras (secretarias municipais e estaduais de educação e superintendências regionais de ensino), sendo tais endereços adquiridos por meio das Secretarias de Educação dos estados, em listas de estabelecimentos de ensino ativos disponíveis na Rede Mundial de Computadores, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dentre outros.

Outra estratégia utilizada foi a criação de grupos no *WhatsApp*® para disseminação de informações, bem como para auxiliar no processo de matrícula. Quando necessário, foram realizadas reuniões específicas pelo *Google Meet*® para auxiliar neste processo, bem como foram respondidas as dúvidas enviadas ao endereço eletrônico do curso pelos interessados e participantes.

Outra estratégia adotada foi a criação de um perfil do curso no *Instagram*® com nome@ inclusaodigital.ufvjm, para disseminação de informações e provisão de respostas às dúvidas dos interessados e participantes.

Os resultados aqui apresentados referem-se aos três semestres em que se deu a oferta do curso, tendo sido coletados, tabulados, codificados e analisados com o auxílio do *software Microsoft Excel*®, sendo realizados cálculos de frequência absoluta e relativa.

Este estudo fez uso de dados secundários, dados agregados, e todas as informações apresentadas estão disponíveis em domínio público, sem identificação dos participantes, sendo assim não foi necessária a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Além disso, o projeto atendeu ao preconizado pela Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (BRASIL, 2018), quanto à impossibilidade de identificação individual.

3. RESULTADOS

No período de 23/09/2021 a 31/12/2021, ocorreu a primeira oferta do projeto-piloto do curso 'Inclusão digital e aplicações pedagógicas: contribuições para melhoria da qualidade da educação básica', tendo sido recebidas 99 inscrições de interessados em realizar o curso, sendo efetivadas 77 matrículas. Entretanto, devido às instabilidades geradas pela pandemia da covid-19, bem como à sobrecarga do corpo docente em virtude do novo modelo de ensino e do retorno híbrido das atividades em meio à realização deste, os participantes tiveram dificuldades em acompanhar o curso neste formato, de modo que, findo o período de oferta, apenas 12 participantes haviam conseguido concluí-lo. Os comentários/sugestões dos concluintes foram analisados e o curso foi atualizado em busca do atendimento às demandas apresentadas.

Já na segunda edição, o curso foi ofertado, inicialmente, por meio de uma plataforma de cursos e eventos privados, entre 03/01/2022 e 03/06/2022. Nesta oferta, foram recebidas 43.620 inscrições de interessados. Buscando uma maior flexibilização, foi retirada a limitação quanto à disponibilização gradativa de aulas, bem como quanto a prazos para cursar uma determinada aula. A partir de tal mudança, todas as vídeo aulas e atividades passaram a ficar disponíveis para que o participante pudesse realizá-las quando tivesse interesse e disponibilidade. Entretanto, devido às dificuldades do público participante no uso de tal plataforma, houve um número expressivo de desistências. Apesar de tão grande número de inscritos, apenas 7.441 conseguiram efetivar a matrícula e 899 pessoas concluíram o curso.

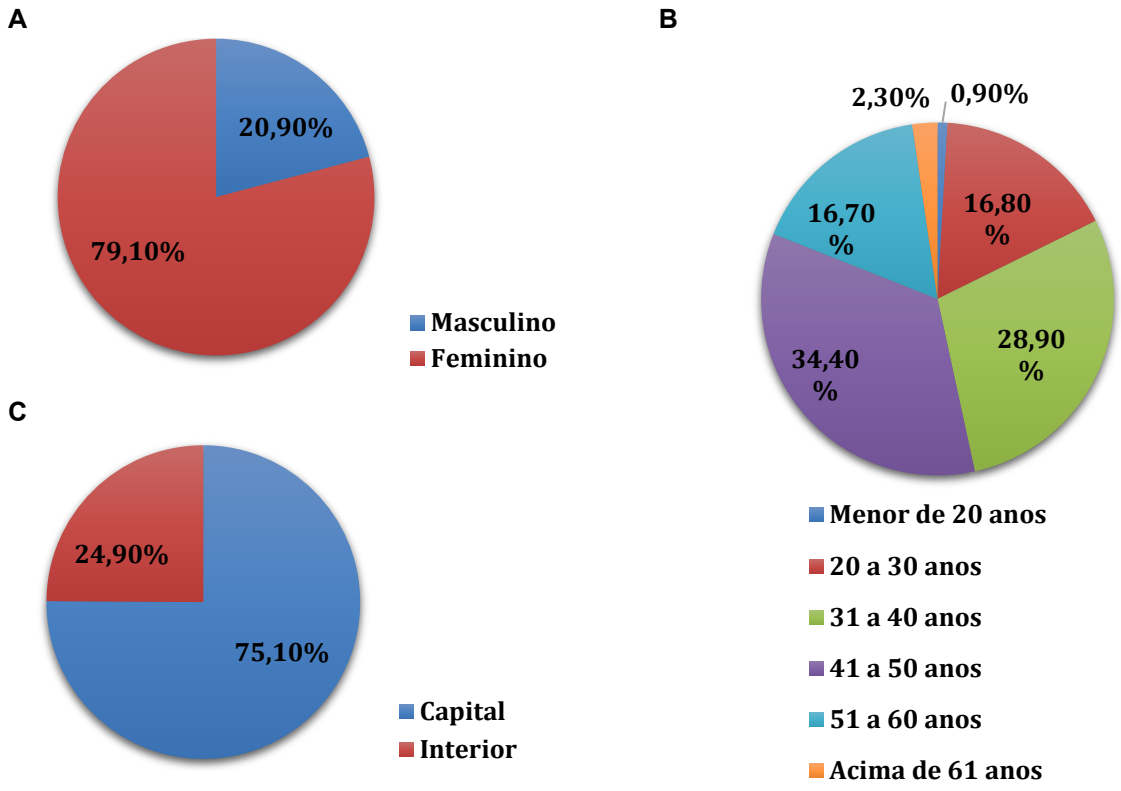
Ao longo do percurso foram necessárias atualizações para facilitar o acesso e a conclusão do curso, um novo formato foi colocado em prática. O curso foi migrando da plataforma privada

para ser hospedado na página eletrônica da OBBiotec. A terceira edição do curso foi ofertada no segundo semestre de 2022, entre 01/08/2022 e 30/12/2022, em fluxo contínuo.

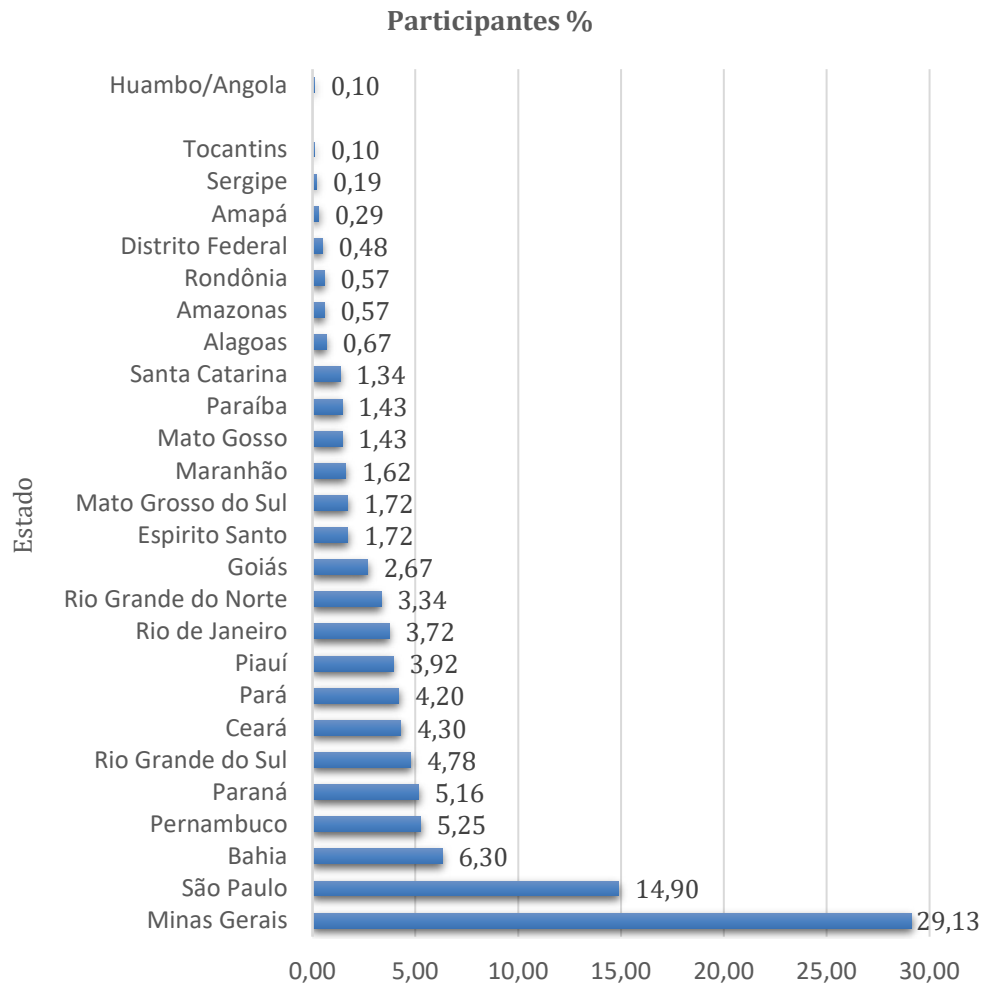
Na data de elaboração deste artigo, o perfil do *Instagram* criado para divulgação do curso possuía 41 postagens e 9.706 seguidores. Já em relação às vídeo aulas postadas como não-listadas no *YouTube*, em 08/02/2023 as visualizações dos vídeos postados totalizavam 101.838, com média de 2.828,83 visualizações e 6.165 curtidas por vídeo.

A partir dos dados secundários, realizou-se análise quanto ao perfil dos concluintes do curso. A Figura 1 apresenta os resultados obtidos quanto ao sexo, idade e procedência dos participantes das três edições ofertadas:

Figura 1. Perfil dos concluintes do curso "Inclusão digital e aplicações pedagógicas: contribuições para melhoria da qualidade da educação básica" quanto ao sexo (A), idade (B) e procedência (C e D). Diamantina, MG. 2022. (n=1046).



D



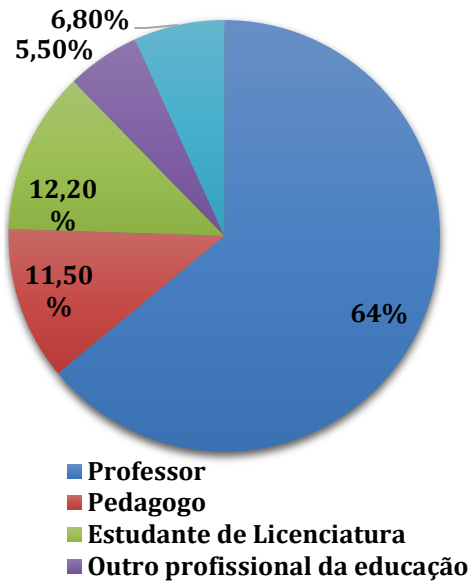
Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Observa-se, a partir da análise da Figura 1, que a maioria dos concluintes era de mulheres (79,1%), com idade entre 31 e 50 anos (63,3%), oriundos, majoritariamente, das capitais dos estados (75,1%). Observa-se ainda uma participação expressiva de concluintes pertencentes ao estado de Minas Gerais. No somatório de concluintes por região brasileira, a região sudeste representou 49,6%, seguida da região nordeste com 27,0%. Apenas 11,3% dos concluintes eram originários da região sul, enquanto que a região centro-oeste, incluindo o Distrito Federal, resultou em 6,3% e a região norte em 5,8% do total de concluintes. Apenas nos estados do Acre e Roraima não houve concluintes.

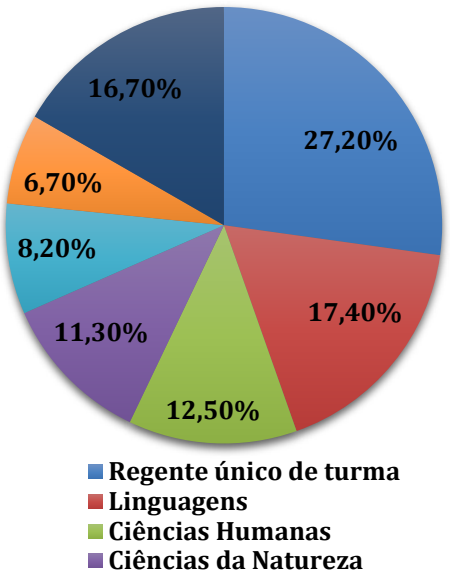
Buscou-se também compreender quem eram esses concluintes, em termos de profissão ou atuação no momento de realização do curso. A Figura 2 apresenta esses resultados:

Figura 2. Perfil dos concluintes do curso "Inclusão digital e aplicações pedagógicas: contribuições para melhoria da qualidade da educação básica" quanto à profissão, atuação e esfera administrativa das instituições de vínculo. Diamantina, MG. 2022. (n=1046 em A, B e C; n=1040 em D).

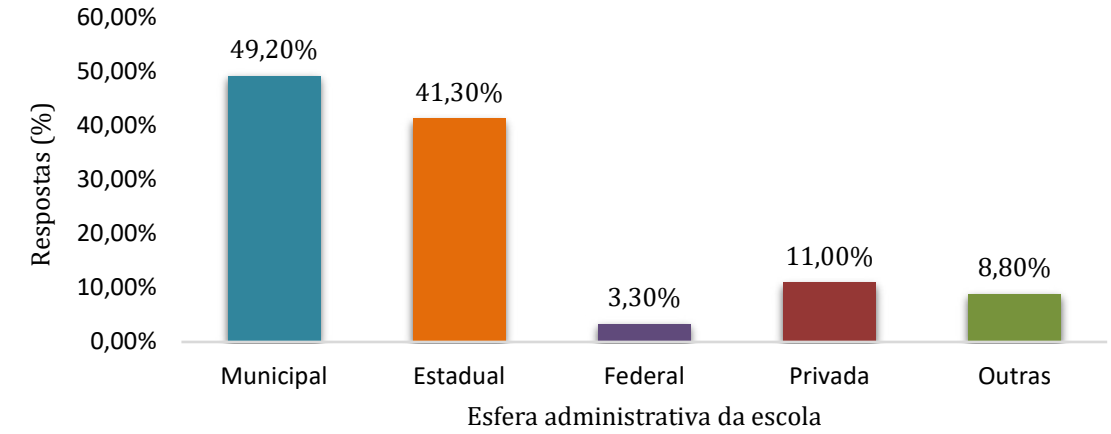
A


6,80%
5,50%
12,20 %
11,50 %
64%
Professor
Pedagogo
Estudante de Licenciatura
Outro profissional da educação

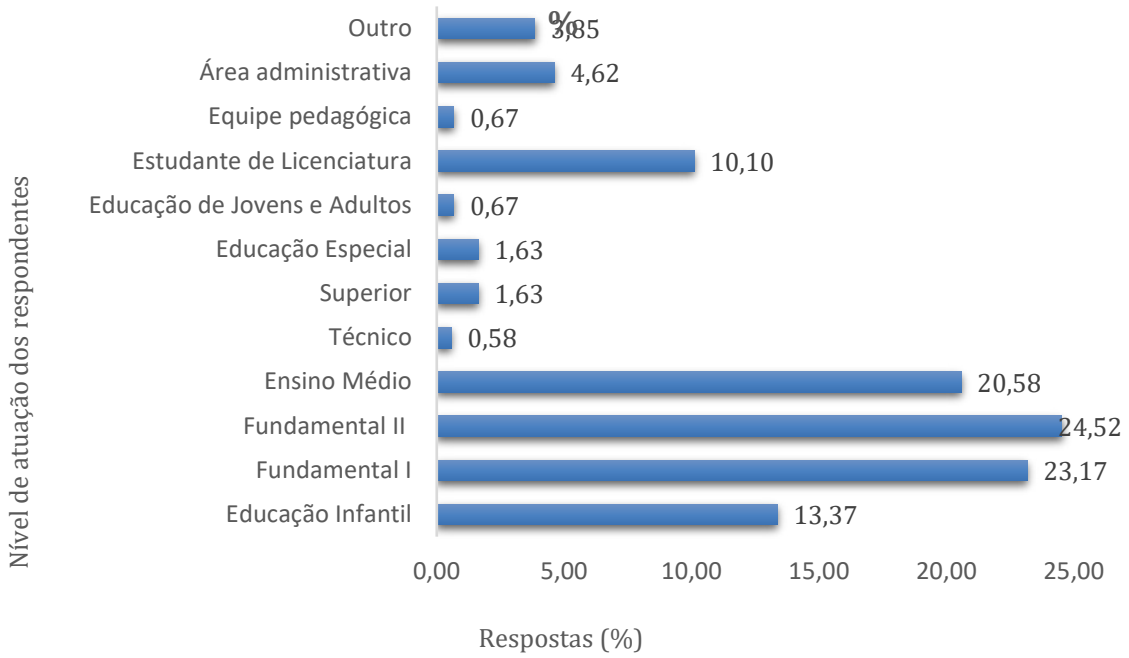
C


16,70%
27,20%
6,70%
8,20%
17,40%
11,30%
12,50%
Regente único de turma
Linguagens
Ciências Humanas
Ciências da Natureza

B


60,00%
50,00%
40,00%
30,00%
20,00%
10,00%
0,00%
Respostas (%)
49,20%
41,30%
3,30%
11,00%
8,80%
Municipal
Estadual
Federal
Privada
Outras
Esfera administrativa da escola

D



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Pode-se perceber pela Figura 2 que 64% dos concluintes eram professores, entretanto, uma parcela significativa era de pedagogos ou estudantes de licenciatura (11,5% e 12,2%, respectivamente. A maioria (93,3%) tinha vínculo com instituições públicas de ensino (2-B), o que demonstra que o curso atingiu um dos seus objetivos iniciais. O somatório total representa 113,6%, demonstrando que alguns participantes atuavam em mais de uma instituição de ensino e esfera administrativa. Observou-se ainda que o regente único de turma representou 27,2% dos concluintes. Linguagens e Ciências Humanas totalizaram 29,9%, enquanto que o total de concluintes vinculados às áreas de Ciências da Natureza e Matemática correspondeu a 19,5%. Já o somatório dos concluintes da área administrativa e outras formas de atuação resultou em 23,4%.

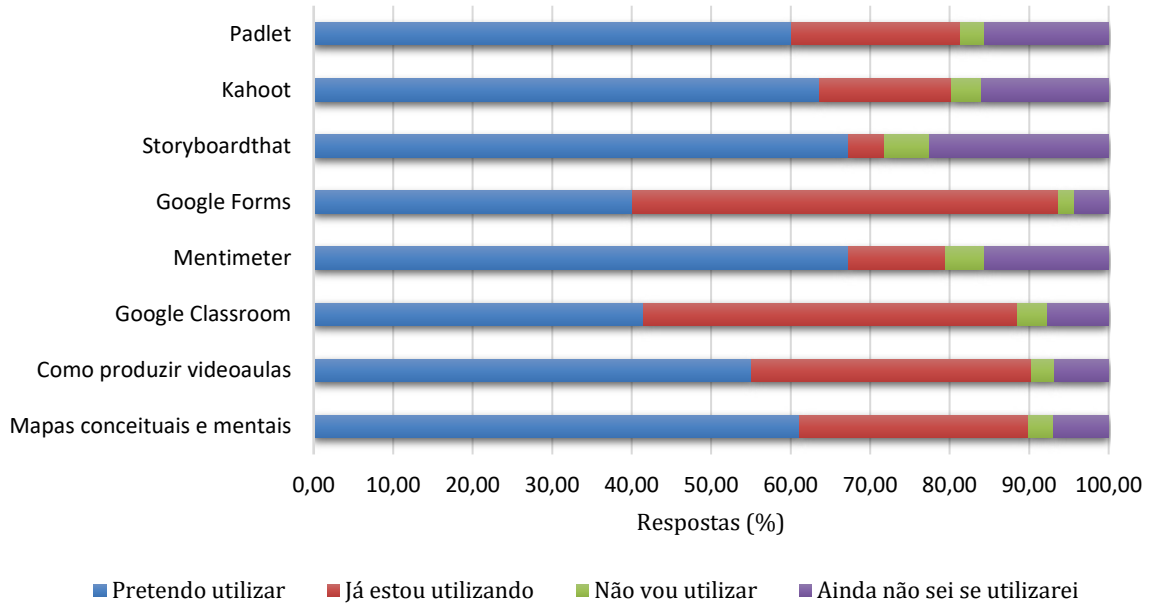
Em relação ao nível de atuação, pode-se notar uma significativa participação de profissionais que exercem suas atribuições na educação básica, o que representou 68,3% do total (sendo, 47,7% vinculados ao ensino fundamental e 20,6% vinculados ao ensino médio). Os dados apresentados na Figura 2 ultrapassam 100%, (105,4%), pois alguns dos concluintes atuavam em mais de um nível educacional. Por meio desses resultados podemos sugerir que o curso 'Inclusão digital e aplicações pedagógicas: contribuições para melhoria da qualidade da educação básica' está atingindo seu propósito.

Buscou-se também compreender qual foi a experiência dos concluintes ao participarem do curso ofertado e ainda se esta experiência havia produzido mudança ou, pelo menos, intenção de mudança em sala de aula. Os posicionamentos em relação à experiência com o curso oferta-

do demonstraram que os concluintes (n=1043) ficaram satisfeitos com este processo formativo, uma vez que 99,6% relataram que a experiência foi ótima (77,9%) ou boa (21,7%) e ainda que 99,9% dos concluintes relataram intenção de indicação do curso a terceiros (dados não mostrados).

Outra abordagem adotada foi a avaliação de possível mudança da prática docente em sala de aula, verificando se o concluinte já estava fazendo uso ou se tinha intenção de fazer uso das TDICs, aprendizagem mão na massa e metodologias ativas aprendidas durante o curso. A Figura 3 e a Figura 4 apresentam os resultados obtidos:

Figura 3. Avaliação do participante quanto à possibilidade de utilização prática dos recursos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs aprendidos no curso "Inclusão digital e aplicações pedagógicas: contribuições para melhoria da qualidade da educação básica" em sala de aula. Diamantina, MG. 2022. (n=1046)

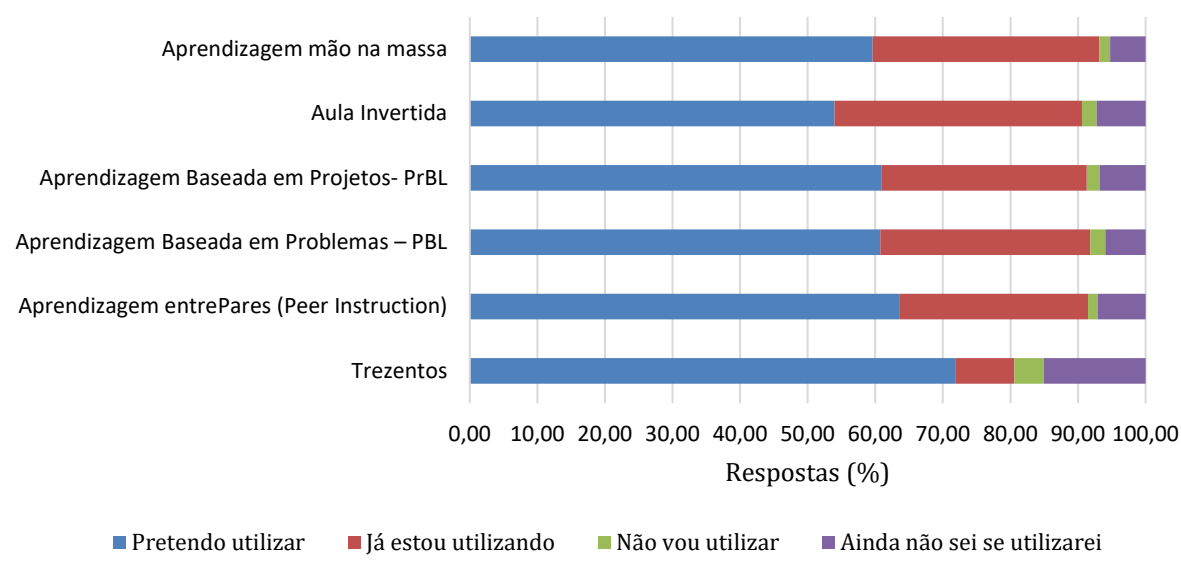


Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Dentre as ferramentas digitais trabalhadas e citadas como já sendo utilizadas em sala de aula pelos concluintes após a participação no curso tiveram destaque o *Google forms* (53,6%), o *Google Classroom* (47,1%) e a produção de videoaulas (35,2%), conforme pode ser visualizado na Figura 3. Os participantes destacaram como ferramentas que pretendiam utilizar no futuro o *Mentimeter* (67,3%), o *Storyboardthat* (67,3%), o *Kahoot* (63,6%), os mapas conceituais e mentais (61,2%) e o *Padlet* (60,1%). Em relação à intenção de não utilização, destacou-se o *Storyboardthat*, com 5,6% de respostas. Ao concluírem o curso, algumas pessoas ainda estavam em dúvida quanto à

possibilidade de uso de algumas ferramentas, destacando-se o *Storyboardthat* (22,6%), o *Kahoot* (16%), *Padlet* (15,7%) e o *Mentimeter* (15,6%).

Figura 4. Avaliação do participante quanto à possibilidade de utilização prática das metodologias ativas aprendidas no curso "Inclusão digital e aplicações pedagógicas: contribuições para melhoria da qualidade da educação básica" em sala de aula. Diamantina, MG. 2022. (n=1046).



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Observa-se pela análise da figura 4, que os concluintes expressaram o interesse de utilizar na prática docente as metodologias ativas aprendidas durante o curso, com destaque para a Aprendizagem mão na massa, pois somando-se os que já estavam utilizando (33,5%) e os que pretendiam utilizar (59,6%) futuramente, chega-se a um percentual de 93,1% de interessados em utilizar a metodologia. Destaca-se ainda o Método Trezentos (71,9%), o *Peer Instruction* (63,5%) e para as aprendizagens baseadas em projetos (60,9%) e em problemas (60,8%). A Aula Invertida e a Aprendizagem mão na massa foram as metodologias mais relatadas como já colocadas em uso pelos docentes após a participação no curso (36,6% e 33,5%, respectivamente). Poucos concluintes manifestaram desinteresse em colocar em prática as metodologias aprendidas, entretanto é interessante observar que o método ativo que mais se destacou na pretensão de utilização (Trezentos, com 71,9% de intenção de uso), também foi o que mais se destacou no item 'não vou utilizar' (4,4%) e 'ainda não sei se utilizarei' (15,1%).

Sendo assim, este artigo demonstra que contribuir para a formação do professor, provendo-o de oportunidades para aprender ou aprofundar o aprendizado em instrumentos mais atuais, engajadores e motivadores de ensino, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, mostrando ainda que os docentes se importam e estão buscando por tais formações.

4. DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa demonstram que o sexo feminino correspondeu a 79,10% da amostra (Figura 1), o que provavelmente reflete uma similaridade com o público que, efetivamente, está em atuação na educação básica. Segundo Senkevics (2021), 91,4% dos estudantes matriculados em cursos de licenciatura em pedagogia no Brasil declaram-se como pessoas do sexo feminino, sendo esse quantitativo também alto em cursos de licenciatura em letras (superior a 70%).

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica, de 2021 (Brasil, 2022), atuavam no ensino fundamental do país, neste ano, 1.373.693 docentes, sendo que o percentual de professores do sexo feminino nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como do ensino médio era de 88,1%, 66,5% e 57,7%, respectivamente, ou seja, em média, 70,8%.

Entretanto, à medida em que os níveis de ensino avançam, amplia-se a proporção dos professores homens (Brasil, 2019; Brasil, 2022), sendo que, na educação profissional já há uma inversão desses números, passando a haver o predomínio do sexo masculino (Brasil, 2009). A partir destes dados, pode-se perceber que os concluintes do curso de 'Inclusão digital e aplicações pedagógicas' espelham uma realidade microcósmica do cenário da educação básica do país.

Pode-se considerar também que os trabalhadores da educação, e aqui destacamos as mulheres que são e foram tão demandadas durante a pandemia da covid-19, ainda criaram momentos de aprendizagem, buscando garantir a qualidade e efetividade da sua prática docente. Durante a pandemia, todos os trabalhadores da educação, independentemente do sexo, foram muito exigidos para além das atribuições relativas ao ensino. Entretanto, as mulheres professoras tiveram a sua composição do tempo social distribuído em afazeres domésticos, obrigações familiares, lazer e atividades remotas de trabalho docente, gerando uma sensação maior de sobrecarga, o que já estava presente antes da pandemia da covid-19. Mas, neste processo de desenvolvimento das atividades docentes durante o ensino remoto emergencial, houve ainda o aumento do tempo demandado para a preparação das aulas remotas, assim como a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e o uso de recursos digitais (Pessoa; Moura; Farias, 2021).

Em relação à faixa etária, de acordo com a estatística descritiva para idade do professor, a média, no país é de 41,04 anos (Brasil, 2019). Comparativamente, os concluintes do curso ofertado concentravam-se nas faixas etárias entre 31 a 40 anos e 41 a 50 anos (Figura 1), o que está de acordo com os números indicados pelo Inep (Brasil, 2019), mas também corrobora com os dados apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2021 (Brasil, 2022), que mostrou uma concentração de professores atuantes nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio nas faixas de 30 a 49 anos.

Uma reflexão possível, segundo o relatório do Inep (Brasil, 2019) é que a idade por si só, não é um fator determinante na profissão docente, uma vez que se deve considerar a quantidade de eventos vivenciados, apesar da faixa etária ser um indicador da prática docente. Entretanto, tem-se observado um envelhecimento da categoria, gerando preocupações sobre a possível falta de agendamento de novos profissionais na área.

Nesse contexto, Tartuce, Nunes e Almeida (2010, p. 445) fazem uma reflexão a esse respeito e concluem que a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens em virtude da "[...] ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, à própria experiência escolar dos estudantes e à influência familiar [...]".

De forma corroborativa, Britto e Walternberg (2020) relatam ser fundamental a existência de bons professores para que a educação seja de qualidade e que, no Brasil, a profissão docente é feminizada. Estes autores discutem também que está ocorrendo o envelhecimento dos professores da rede pública no país, havendo fortes indicativos de escassez quantitativa na profissão, o que é demonstrado pelo baixo número de estudantes do ensino médio que manifestam interesse em seguir a profissão docente. Além disso, esses autores relatam que os custos de formação, salário, carreira, estabilidade e aposentadoria, bem como vocação, missão, experiências, conciliação carreira-família e condições de trabalho são os principais elementos de atração ou repulsa apontados pelos estudantes do ensino médio para a carreira (Britto; Walternberg, 2020).

Como relatado anteriormente, a idade pode não ser relevante na prática docente, como consta no relatório do Inep (Brasil, 2019), pelo contrário, infere experiência profissional, o que pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada, entretanto pode ser um dificultador no que tange ao domínio tecnológico. Nesse sentido, além da adaptação ao processo de ensino-aprendizagem que os professores tiveram que fazer durante a pandemia da covid-19, Garcia *et al.* (2023) ressaltou a falta de domínio tecnológico, a baixa motivação e a carência de suporte para realização das atividades.

Apesar da falta de recursos e da desmotivação, os professores precisavam continuar ensinando. Para isso, surgiu a demanda por um curso que pudesse fornecer auxílio no uso de recursos virtuais e ferramentas digitais, o que levou à solicitação de oferta do curso para uma universidade, que casou essa responsabilidade.

Nesta perspectiva, pode-se destacar e justificar o grande número de pessoas ligadas à área da educação que buscou realizar o curso de extensão e comungava com o mesmo sentimento de falta de domínio tecnológico e de suporte. Entretanto, apesar do grande número de interessados, observou-se que as carências ocorriam também na universidade ofertante, o que dificultou que o curso alcançasse uma maior efetividade.

Esta afirmação ampara-se no grande número de inscritos que não chegaram, sequer, a iniciar o curso, por dificuldades decorrentes da limitação do *Moodle Capacita* (quanto ao núme-

ro de participantes por turma), mas também em decorrência da baixa intuitividade da segunda plataforma em que o curso foi hospedado. Porém o problema foi sanado quando se passou a ofertar o curso em regime de fluxo contínuo no *site* da OBBiotec, permitindo maior acessibilidade e flexibilidade para os participantes.

Complementarmente, esta dificuldade com o uso de tecnologias digitais foi agravada pela suspensão das aulas presenciais e necessidade de execução de aulas remotamente. O Censo (Brasil, 2022) mostrou ainda que, durante a emergência sanitária, 99,3% das escolas da educação básica suspenderam as atividades presenciais e que as regiões Norte e Nordeste tiveram a maior média de dias de suspensão de atividades presenciais de ensino-aprendizagem no ano letivo 2020. A infraestrutura, as condições de trabalho dos professores e os recursos pedagógicos e tecnológicos de cada escola, assim como as peculiaridades de cada região interferem diretamente na capacidade de planejar e implementar ações educativas. Com isso, é importante considerar que quase 25% dos concluintes (Figura 1) foram indivíduos do interior do país, mesmo que de forma menos expressiva que as capitais. Então, atingir docentes do interior, significou contribuir para a melhoria da qualidade das aulas ofertadas remotamente também nestas localidades.

Para contextualização, no Brasil há 2.485.574 de professores atuando na educação básica, (educação infantil [23,95%], ensino fundamental [55,27%] e ensino médio [20,78%]) na rede pública e privada (Brasil, 2021). Com relação à distribuição de professores por região no país, o Sudeste (44,2%) e Nordeste (24,4%) detêm o maior percentual de professores atuantes na educação básica (Brasil, 2019), esta informação converge com os resultados da pesquisa apresentados na Figura 1, que demonstram maior índice de concluintes de tais regiões do país no curso 'Inclusão Digital' desenvolvido neste trabalho.

Com relação à estrutura tecnológica oferecida aos estudantes da educação básica, há grande heterogeneidade entre as instituições e estados, como fica evidente no censo realizado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2022). Este Censo mostrou que a disponibilidade de tecnologias nas escolas públicas, tanto para estudantes, professores, quanto para gestores, no cenário pré-pandemia, já deixava a desejar. Demonstrou-se que as escolas particulares possuem um melhor acesso à *internet* banda larga, enquanto na educação infantil, pouco mais da metade das escolas têm esse acesso. Já no ensino fundamental, este tem a menor capacidade tecnológica dentre todos os níveis, porém é o que mais comporta estudantes entre as esferas de ensino na educação básica. Outro dado que a pesquisa traz, agora em relação à infraestrutura entre as regiões do país é que o centro-oeste, sudeste e sul têm acesso à *internet* banda larga com mais de 78,7% de escolas com boa conexão, enquanto nas regiões norte e nordeste, esses números são de 31,4% e 54,7%, respectivamente. Isso justifica o baixo número de concluintes oriundos da região norte do país no curso ofertado neste trabalho. A região norte foi a que teve menor número de concluintes. Os problemas que podem ter levado à essa polarização em alguns estados

podem ter relação com fatores multicausais, como descrito por Garcia ***et al***. (2023), o que leva à necessidade de desenvolvimento de pesquisas complementares.

Como abordado na Figura 2, o curso ofertado neste trabalho atraiu principalmente professores, tanto da rede pública quanto da privada, das diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino. Isso reflete também a realidade da educação básica nacional. Quanto à formação docente, o Censo Escolar (Brasil, 2023) mostra que na educação infantil, 78,1% dos professores têm curso superior completo em licenciatura. No ensino fundamental, esse percentual é de 83,4% (anos iniciais) e 89,6% (anos finais). Já no ensino médio, 91,6% possuem curso superior completo.

Visando mitigar os impactos da pandemia na educação, muitos professores buscaram se atualizar e adaptar suas práticas pedagógicas para o ensino remoto ou híbrido. Lançaram mão de um conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos que permitissem armazenar, processar, transmitir e compartilhar informações, bem como comunicar por meio de dispositivos eletrônicos e redes de computadores.

Silva ***et al***. (2022) salientam que as atividades realizadas diariamente pelos docentes durante a pandemia estavam relacionadas à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, interação com os estudantes por meio de recursos digitais e elaboração ou envio de atividades, o que está de acordo com os resultados apresentados na Figura 3, em que os concluintes do curso já utilizavam, passaram a utilizar ou demonstraram interesse em implementar o uso de diversos recursos digitais no seu cotidiano escolar.

Nonato, Sales e Cavalcante (2021) consideram que os recursos pedagógicos digitais podem possibilitar atividades mais interativas, integradoras, assim como ações pedagógicas críticas, o que pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. É interessante observar, a partir dos resultados da Figura 3, que cada docente demonstrou interesse em determinado recurso digital, isso demonstra a pluralidade das áreas, das pessoas e uma maturidade em observar as diversas tecnologias e perceber que cada uma tem um foco diferente, uma possibilidade diferente e precisa ser utilizada da forma certa, para o propósito certo.

Observando o contexto pré e pós-pandemia, Garcia ***et al***. (2023, p.08) destacam o fato de que, embora a maioria dos professores tenha afirmado que não passou por capacitação prévia para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino, 40% já tinha trabalhado com Ensino a Distância (EaD) e 58,67% reportaram o uso destas tecnologias para ensinar antes mesmo da pandemia de covid-19. Outros profissionais vinculados à área da educação buscaram se atualizar para orientar e apoiar os docentes no uso das TDICs, como mostra a Figura 2. Essa demanda por formação e o interesse por atualização observadas em profissionais da educação não docentes, vai ao encontro da necessidade das instituições de ensino de se responsabilizar em assumir os valores da cultura digital perante seu público-alvo (Nonato; Sales; Cavalcante, 2021).

Mas ainda há muito o que explorar, uma vez que os concluintes demonstraram interesse significativo em aplicar as TDICs (Figura 3) e as metodologias ativas (Figura 4) dentro das suas práticas pedagógicas. As metodologias ativas têm se mostrado relevantes para promover a aprendizagem dos estudantes, mesmo dentro de um contexto remoto ou híbrido. Entretanto, Noffs e Santos (2019), refletindo sobre os paradigmas pedagógicos da instrução, da aprendizagem e da comunicação, trazem que o modelo de educação conhecido como instrução, baseia-se na relação entre o saber e o professor, no qual o professor é o centro do processo e o estudante um agente passivo.

Já em relação ao modelo da aprendizagem, esses autores falam que a perspectiva é invertida e o estudante se torna o centro do processo, pois considera a relação da natureza entre o sujeito e o objeto, no qual o indivíduo tem condições de construir o conhecimento. E ao promover-se a intensificação das relações entre professor, estudante e saber as interações podem potencializar o processo de aprendizagem, modelo este conhecido por comunicação.

Os autores defendem que informações vindas do mundo externo podem provocar curiosidade, discussão e reflexão entre os diversos atores envolvidos e o professor assume um papel fundamental no processo da comunicação, que pode ser explorado em ambientes de aprendizagem. Porém nesse cenário o professor será exigido quanto a se qualificar e evitar posturas de isolamento social. Assim, diante da dinâmica dos modelos educacionais são os docentes que têm a responsabilidade de mediar formatos pedagógicos e didáticos por meio das metodologias ativas.

Nesse mesmo sentido, Lima e Lima (2021) observaram que, no ensino presencial, a metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos ganhou destaque, enquanto no ensino remoto a sala de aula invertida também foi bastante utilizada, dados esses que corroboram com os nossos achados (Figura 4).

5. CONCLUSÃO

Considerando todo o exposto neste trabalho, o fim da emergência sanitária global da Covid-19, bem como a necessidade de se contribuir para a melhoria constante do processo de formação docente e da qualidade da educação básica nacional, torna-se necessário o desenvolvimento de estudos que possam i) gerar informações sobre como tem se dado o processo de ensino-aprendizagem no pós-pandemia; ii) analisar se as tecnologias e metodologias utilizadas durante o período de emergência sanitária continuam sendo utilizadas na prática docente; iii) demonstrar se o período pandêmico afetou a forma como trabalhamos a educação no país; iv) avaliar os possíveis impactos do período de aulas remotas e/ou híbridas sobre o processo de formação dos estudantes; v) verificar se houve agravamento de possíveis lacunas formativas

nos estudantes; vi) identificar se estão sendo implementadas medidas mitigadoras, quando for o caso, dentre outros. São algumas das questões que precisam ser estudadas e, a partir dos problemas identificados, que sejam implementadas medidas para melhoria constante da educação básica nacional.

Essas ações são cruciais para orientar a implementação de práticas e políticas educacionais mais eficazes, garantindo que a educação básica evolua conforme as demandas contemporâneas.

O curso "Inclusão digital e aplicações pedagógicas", por sua vez, mostrou-se uma iniciativa de formação continuada com ampla capilaridade e impacto, alcançando profissionais da educação em diversas regiões e contextos do país. A formação oferecida ajudou a capacitar professores para a utilização de metodologias ativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), atendendo à necessidade urgente de práticas pedagógicas mais envolventes.

Conclui-se que o curso Inclusão digital e aplicações pedagógicas", ora ofertado alcançou cobertura nacional significativa com uma boa capilaridade, ascendendo todas as regiões do país e profissionais da educação das mais diversas áreas e esferas administrativas, inclusive no interior do país. A formação trouxe ferramentas para que os professores desenvolvessem práticas educacionais inovadoras e digitalmente integradas, uma demanda que se intensificou com o ensino remoto emergencial e atingiu pessoas que já estavam fazendo uso de algumas metodologias ativas, as que passaram a utilizá-las e também outros profissionais que tinham a intenção de utilizar as diversas TDICs e metodologias ativas em prol da melhoria da qualidade da educação básica nacional.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARTOLOMEU, T. de F.; SILVA, H. C. S. da; LOZZA, S. L. Metodologias ativas: um caminho para inovar práticas pedagógicas. **Caderno PAIC**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 560-574, 2017. Disponível em: https://cadernopaic.fae.edu/cadernopaic/article/view/247. Acesso em: 09 jul. 2024.

BASTOS, C. da. C. Metodologias Ativas. **Educação & Medicina**, [S. l.], 24 fev. 2006. Disponível em: http://educacaoemedicina.blogspot.com/2006/02/metodologias-ativas.html. Acesso em: 09 jul. 2024.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. DOI: https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0. Acesso em: 12 jul. 2024.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, a. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: Inep/MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep/MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2017. Brasília: Inep/MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília: Inep/MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 155, n. 157, p. 59-64, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36849373/do1-2018-08-15-lei-no-13-709-de-14-de-agosto-de-2018-36849337. Acesso em: 09 jul. 2024.

BRITTO, A.; WALTENBERG, F. **Atratividade da carreira de professor da Educação Básica pública no Brasil**. [S. l.]: Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, dez. 2020. (Informe de política pública .1, 2021). Disponível em: https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2021/06/IPP-001-BRITTO-A--WALTENBERG-F.-2021.-Atratividade-da-carreira-de-professor-da-Educacao-Basica-publica-no-Brasil.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

DEWEY, John. **Experience and Education**. Nova Iorque: Kappa Delta Pi, 1959.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 09 jul. 2024.

FRAGELLI, R. R. Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, [S. l.], v. 6, supl. 2, p. 860-872, abr. 2015. Editorial. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/2732. Acesso em: 09 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. V. B.; HENKLAIN, M. H. O.; MORAES, M. da S.; ALVES, R. C. M. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124612, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236124612vs01. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/G8Gjnrrm4Ry4Mp35BJk7yQb/?lang=pt. Acesso em: 09 jul. 2024.

GONÇALVES, A. de M; KANAANE, R. A prática docente e as tecnologias digitais. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 29, p. 256–265, 2021. DOI: https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1030. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1030. Acesso em: 09 jul. 2024.

LIMA, M. L. G.; LIMA, D. A utilização de metodologias ativas durante o ensino remoto: achados de um estudo de caso na EEM Maria José Coutinho. In: SEMINÁRIO DOCENTES, 1., 2020, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2021. 5f. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/223-Anexo-02273518358.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B. da; LORETTO, E. L. da S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018. DOI: https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690. Acesso em: 09 jul. 2024.

MASETTO, M. T. Inovação no ensino superior e formação por competências. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1275-1297, jul./set. 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1275-1297. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48698/33143. Acesso em: 09 jul. 2024.

MAZUR, E.; WATKINS, J. Just-in-Time Teaching and Peer Instruction. Physics, pp.

39-62, 2007. DOI:10.34117/bjdv9n5-099

MORÁN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NOFFS, N. de A.; SANTOS, S. da S. O desenvolvimento das metodologias ativas na educação básica e os paradigmas pedagógicos educacionais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1837-1854, out./dez. 2019. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1837-1854. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/46227. Acesso em: 12 jul. 2024.

NONATO, E. do R. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8309. Acesso em: 12 jul. 2024.

PESSOA, A. R. R.; MOURA, M. M. M.; FARIAS, I. M. S. de. A composição do tempo social de mulheres professoras durante a pandemia. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 24, n. 1, p. 161-194, mar. 2021. DOI: https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.2953. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/29532. Acesso em: 11 jul. 2024.

SENKEVICS, A. S. **O acesso, ao inverso**: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.48.2021.tde-11012022-103758. Acesso em: 11 jul. 2024.

SILVA, J. T. da; MOURA, D. B. de. Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2017, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: CONEDU, 2017. 17f. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID5683_27092019185527.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, N. A. da; SILVA, D. dos S.; CESÁRIO, E. S.; SANTOS, C. P. S. dos; FERRO, J. dos S.; SANTOS, C. B. dos. O uso de ferramentas digitais no ensino remoto durante a pandemia no Ensino Fundamental II. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 7, n. 4, 2022. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2157. Acesso em: 12 jul. 2024.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt. Acesso em: 09 jul. 2024.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** [S. l.], v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2024.

TREVISO, V. C.; ALMEIDA, J. L. V. de. O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. **Cadernos de Educação,** Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 233-244, 2014. Disponível em:https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074544.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.

AÇÕES AFIRMATIVAS EM UNIVERSIDADES ESTADUAIS: CONCORRÊNCIA CONCOMITANTE ÀS VAGAS GERAIS E RESERVADAS EM MG E RJ

Mateus Silva Figueiredo[1]

RESUMO

Ações afirmativa têm objetivo de incluir públicos historicamente excluídos de oportunidades na sociedade, e podem tomar a forma de cotas. Em universidades estaduais, cotas podem ser definidas por leis, resoluções internas ou por editais definidos para cada processo seletivo. Em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, leis determinam aplicação de reservas de vagas, voltadas para pobres, negros e egressos de escola pública. Em MG, a lei determina que inscritos em cotas possam ocupar vagas da ampla concorrência, o que é chamado concorrência concomitante, aumentando a entrada do público beneficiário, e prevenindo reprovações injustas. Na ausência de determinação legal semelhante, universidades do RJ utilizam a concorrência separada, e inscritos em cotas são limitados às vagas da modalidade específica a que se inscreveram, podendo ser eliminados do processo seletivo mesmo possuindo nota suficiente para ingresso pela ampla concorrência. Documentos da universidade devem ser transparentes e explícitos quanto aos processos adotados, permitindo que a sociedade fiscalize e atue para aprimorar as políticas públicas. Neste artigo, detalha-se a política de ação afirmativa de MG e RJ, apresenta-se as vantagens da concorrência concomitante, exemplificando como ela foi implementada por instituições de ensino superior, e aponta-se quesitos em que estados e universidades podem aprimorar seus serviços prestados para o público no que tange o ingresso ao ensino superior.

Palavras-chave: Programas de ação afirmativa na educação. Universidades e faculdades - Ingresso. Ensino superior - Legislação.

ABSTRACT

Affirmative actions aim to include audiences historically excluded from opportunities in society, and can take the form of quotas. In state universities, quotas can be defined by laws, internal resolutions or by public notices defined for each selection process. In Minas Gerais and Rio de Janeiro, laws determine the application of reserved places, aimed at the poor, black people and public school students. In MG, the law determines that those enrolled in quotas can occupy open competition seats, which is called concomitant competition, increasing the entry of the beneficiary public, and preventing unfair rejections. In the absence of a similar legal determination, universities in RJ use separate competition, and those enrolled in quotas are limited to the seats in the specific modality

1 Mateus Silva Figueiredo, Universidade Federal de Viçosa (UFV), mateus.figueiredo@ufv.br

for which they signed up, and may be eliminated from the selection process even if they have a sufficient score to enter via open competition. University documents must be transparent and explicit regarding the processes adopted, allowing society to monitor and act to improve public policies. In this article, the affirmative action policy of MG and RJ is detailed, the advantages of concomitant competition are presented, exemplifying how it was implemented by higher education institutions, and aspects are pointed out in which states and universities can improve their services provided to the public regarding entry into higher education.

Keywords: Affirmative action programs in education. Universities and colleges - Admission. Higher education - Legislation.

1. INTRODUÇÃO

A educação superior é um objetivo de grande parte da população brasileira, mobilizando tempo e dinheiro na forma de cursinhos de redação e temas específicos, escolas particulares com foco no vestibular, simulados, apostilas, viagens para participação em processos seletivos, e disciplinas voltadas para preparação para o ENEM, com o objetivo de aumentar as chances de ingresso em um curso e uma instituição de prestígio. De fato, para uma parcela significativa dos brasileiros, o estudo é a principal estratégia para obtenção de uma renda mais alta e melhoria da qualidade de vida.2

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, há 5,11 milhões de matrículas em cursos de graduação presencial no Brasil, sendo 1,89 milhão (37,0%) em instituições públicas. Destas, 549.722 (10,7%) são em instituições estaduais, divididas entre universidades (475.136), faculdades (74.156) e centros universitários (430). Há 41 universidades estaduais no país, distribuídas em 23 unidades da federação (INEP, 2023). Assim, mais de 9% dos graduandos do Brasil frequentam universidades estaduais, e compreender como se dá o acesso a essas vagas é relevante para compreender este setor considerável da educação superior no país.

Estas IES (Instituições de Ensino Superior) são geridas por leis estaduais e regimentos próprios, assim apresentando uma diversidade de práticas e políticas, o que permite que inovações surjam com mais facilidade, mas, ao mesmo tempo, avanços no setor educacional precisam ser disputados em cada estado. Foi no âmbito estadual que surgiram as cotas nas universidades, graças ao pioneirismo do estado do Rio de Janeiro no começo da década de 2000, mas é no mesmo âmbito que se encontra resistência a esta política, como nas estaduais de São Paulo: a Universidade de São Paulo (USP) só foi implementar cotas em 2018, seis anos depois da já tardia Lei de Cotas para o Ensino Superior, a Lei Federal nº 12.711, de 2012, válida para universidades

2 Parte deste trabalho compõe a dissertação de mestrado do autor (Figueiredo, 2024).

federais. Em 2019, 90% das universidades estaduais utilizam o sistema de cotas (Pinheiro, Pereira, Xavier, 2021), evidenciando a importância de compreender como se dá a formulação e reformulação destas políticas públicas nestas instituições.

As cotas são um tipo de ações afirmativas, que são "medidas positivas tomadas para aumentar a representação de (...) minorias em áreas de emprego, educação e cultura das quais historicamente foram excluídas" (Fullinwider, 2018). Essas ações também podem ser compreendidas como "todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo" (Feres Júnior; Campos; Daflon; Venturini, 2018, p. 13). Assim, ao garantir a reserva de uma determinada quantidade de vagas, é possível combater a desigualdade vigente, beneficiando grupo historicamente oprimidos e negligenciados pela sociedade.

No campo de acesso ao ensino superior, além de cotas, as ações afirmativas podem assumir outras formas, como bônus na nota em processos seletivos, bolsas de estudos, investimentos em permanência, aprimoramento do currículo, entre outros. A opção pela ação afirmativa na forma de reserva de vagas garante uma parcela mínima de pessoas a serem beneficiadas pela política, de forma pré-estabelecida, podendo refletir melhor a sociedade na qual a iniciativa está sendo implementada. Em outros modelos, como o sistema de bônus na nota, não existe garantia de que ocorrerá de fato a inclusão do grupo que se pretende beneficiar, já que não é possível prever como será a nota dos participantes de cada grupo social em um processo seletivo. Em cursos muito concorridos, o bônus na nota pode não surtir efeito na composição final dos convocados, enquanto a reserva de vagas é pré-determinada para todos os cursos de graduação.

No Brasil, já houve reserva de vagas para estudantes de colégios militares, estudantes de cursos noturnos, graduados, sacerdotes e religiosos, professores, autores de livros, jornalistas, filhos de representantes diplomáticos, agricultores e filhos de agricultores (Almeida, 2010). Nas últimas décadas, ganhou força o movimento por ações afirmativas para pessoas negras, possibilitado pela mídia alternativa negra e do movimento negro, e sua denúncia de que a democracia racial era apenas um mito. Com diversas atuações e transformações sociais, incluindo a Marcha dos Palmares em 1995 e posterior reconhecimento por parte do governo federal de que o Brasil realmente era um país racista, possibilitou-se que a questão da reserva de vagas no ensino superior avançasse, inicialmente como iniciativas locais de poucas universidades (Silva, 2017). Para Gomes (2017), a desvantagem a que determinados setores da sociedade estão submetidos exige que o Estado e os governos sejam reeducados para a diversidade, e que o combate ao racismo e outras formas de discriminação sejam entendidos como dever do Estado e da sociedade.

Segundo o deputado Abdias Nascimento, são "necessárias medidas concretas de compensação à população negra, usurpada e esmagada ao longo de quase quinhentos anos de racismo e toda sorte de discriminações no Brasil". Para isso, propôs um projeto de lei reservaria 20% das vagas em órgãos públicos para homens negros e 20% para mulheres negras (Brasil,

1985, p. 1586). O projeto, não aprovado, ajudou a popularizar a ideia de reserva de vagas como ação afirmativa para negros.

Com o tempo, começaram a surgir ações afirmativas para ingresso no ensino superior. Algumas dessas iniciativas partiram das próprias instituições de ensino, como a Universidade de Brasília (UnB) que instituiu cotas raciais por conta própria. Em outras esferas, a política surge de legisladores a nível municipal ou estadual.

As previsões pessimistas de que as cotas afetariam a qualidade das universidades ou que estudantes cotistas não teriam bom desempenho não se concretizaram. Pesquisa atrás de pesquisa concluíram que cotistas tem desempenho semelhante ou superior aos não-cotistas, melhores índices de diplomação e especialmente menores taxas de evasão (Pinheiro, Pereira, Xavier, 2021).

Neste trabalho, serão discutidas as ações afirmativas de universidades estaduais do Rio de Janeiro, pioneiras na implementação das cotas, e de Minas Gerais, que legislou sobre este tema já em 2004. Também será discutida a aplicação ou não de concorrência concomitante, em que estudantes inscritos nas vagas reservadas também concorrem às vagas gerais, o que aumenta suas chances de ingresso e combate a ocorrência de reprovações injustas.

2. CONCORRÊNCIA CONCOMITANTE E CONCORRÊNCIA SEPARADA

Ao estabelecer reserva de vagas para determinado público, uma das decisões que precisam ser tomadas é se inscritos nas vagas reservadas terão o direito de preencher as vagas gerais. Isto impacta significantemente o perfil dos estudantes que irão ser convocados para a universidade. Ao impedir a transferência de estudantes das modalidades de cotas para a ampla concorrência, a reserva de vagas funciona como um teto, e não como um piso (Campos, Feres Júnior e Daflon 2014). Os beneficiários ficam limitados a concorrer apenas às vagas determinadas para o seu grupo, no que é chamado concorrência separada (Figueiredo, 2023). Ao invés da porcentagem reservada determinar o mínimo de vagas a serem preenchidas pelo público beneficiário, ela determina o máximo.

Campos, Feres Júnior e Daflon (2014) analisaram os dados do SISU 2014, focando apenas nas 87 instituições federais que já contavam com a Lei de Cotas totalmente implementadas, e encontraram 364 cursos (11% do total de cursos) em que a nota de corte da ampla concorrência foi menor do que a nota de corte da cota L5 (egressos de escola pública, independente de raça ou renda). Ou seja, em mais de trezentos cursos "estudantes que obtiveram bom rendimento no ENEM [deixaram] de entrar na universidade por terem optado pelas cotas" (idem, p. 6).

O problema também ocorreu em outros anos. No SISU 2013, dentre os 3.187 cursos, em 1.730 deles (54,2%) houve pelo menos um caso em que a nota mínima de uma modalidade de cotas foi maior do que a da ampla concorrência (Aygün; Bó, 2021). No SISU 2022, dentre 6.146 cursos, em 1.551 deles (25,3% do total) a nota de alguma modalidade de cotas é mais elevada do que a da ampla concorrência (Pinho; Hernandes; Yukari, 2022).

Ao optar pela concorrência separada para cada modalidade, o sistema permite a ocorrência de reprovações injustas. Para Bó e Senkevics (2023, p. 8), "a reprovação de um candidato em um curso é considerada como injusta se a sua nota média no Enem esteve acima da nota de corte para uma categoria, nesse mesmo curso, para a qual o candidato poderia ter optado". Uma das formas de evitar reprovações injustas é com a concorrência concomitante. Nesta sistemática, inscritos em modalidades de cotas concorrem também às vagas da ampla concorrência, e, caso tenham nota suficiente para serem convocados para uma delas, preenchem-na, sendo retirados da lista de espera da modalidade de cotas (Figueiredo, 2023).

Na política estabelecida pela Lei de Cotas federal, há vagas reservadas para egressos de escola pública, que são subdivididas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas, e pessoas com deficiência. Nos primeiros anos, antes da implementação da reserva de 50%, "os estudantes que optarem por concorrer às vagas reservadas e que não forem selecionados [tiveram] assegurado o direito de concorrer às demais vagas" (Brasil, 2012b, art. 17, §1º). Depois, cada universidade pôde escolher entre manter ou abolir este direito, e pelo menos um terço proibia que inscritos em cotas preenchessem vagas de ampla concorrência (Figueiredo, 2023). Com a atualização da Lei de Cotas, na forma da Lei nº 14.723, de 2023, a possibilidade de remanejamento das cotas para a ampla concorrência foi garantida em todas as universidades federais. Diz a lei: "os candidatos concorrerão, inicialmente, às vagas disponibilizadas para ampla concorrência e, se não for alcançada nota para ingresso por meio dessa modalidade, passarão a concorrer às vagas reservadas" (Brasil, 2023, art. 4º, § 2º).

Enquanto essa questão já foi resolvida a nível federal, as universidades estaduais ainda têm políticas diversas. Algumas delas são regidas por leis estaduais, outras por resoluções internas perenes, e em outras a decisão ocorre a cada processo seletivo, por meio da publicação do edital válido para cada ano. Seguem três exemplos.

No estado de São Paulo não há lei que obrigue as suas universidades a oferecerem programas de ação afirmativa. Em uma dessas universidades, a USP, há cotas e há concorrência concomitante nos termos do edital do vestibular, que é editado ano a ano: "Todos os candidatos inscritos concorrerão às vagas de Ampla Concorrência. (...) O candidato informará se também concorrerá às vagas destinadas às Políticas de Ações Afirmativa" (USP, 2022, art. 10).

Na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná, há cotas para pessoas com deficiência (5%), negros independente do percurso escolar (5%), negros egressos de escolas pú-

blicas (10%) e egressos de escola pública independente de raça (40%). Nesta universidade, o edital determina concorrência concomitante, estabelecendo que "O candidato cotista que atingir a nota para ingressar pelo sistema universal, ingressará pelas vagas universais" (UEPG, 2022, art. 6º, § 1º).

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) tem sua ação afirmativa regida pela Lei Estadual nº 10.480, de 2019. A universidade utiliza o SISU para distribuir suas vagas, que são divididas em três categorias: cota social, cota para Pessoas com Deficiência, e não cotista. A cota social é subdividida para pretos, pardos e indígenas, independente de trajetória escolar, e egressos de escola pública. A lei não menciona se inscritos em modalidades de cotas poderão preencher vagas da ampla concorrência, sendo essa decisão tomada pela universidade. De acordo com seu edital, "As vagas de uma determinada categoria serão disputadas apenas entre candidatos inscritos nesta mesma categoria ou subcategoria" (UERN, 2022, item 2.4), assim aplicando a concorrência separada. É uma sistemática pouco inclusiva, que pode causar reprovações injustas. Pelo menos a universidade é explícita e transparente quanto a adotar esta forma de preenchimento das vagas.

Serão analisados os casos das universidades estaduais do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, que tratam do assunto de maneiras diferentes. Em ambas, as cotas são estabelecidas por lei, mas enquanto as universidades do Rio de Janeiro podem decidir a cada ano se irão implementar a concorrência concomitante ou não, nas universidades de Minas Gerais essa sistemática é garantida por lei, permitindo, todos os anos, maiores chances aos beneficiários da política de cotas, e impedindo reprovações injustas.

3. COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

O estado do Rio de Janeiro é pioneiro na aplicação de cotas no ingresso ao ensino superior, sendo essa política pública regida e alterada por diversas leis ao longo de mais de duas décadas (Rio de Janeiro, 2000, 2001, 2003a, 2003b, 2007, 2008, 2018). Três instituições estaduais aplicaram essas cotas: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), e o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO) inaugurado em 2005 e integrada à UERJ em 2022, quando foi renomeado UERJ Campus Zona Oeste.

No ano de 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) discutiu a implementação de cotas nas universidades estaduais. Ramos (2005) relata as discussões e tramitação do projeto, analisando o Diário Oficial do Poder Legislativo do estado. A UERJ e a

UENF elaboraram pareceres sobre o projeto, em que manifestaram preocupação com evasão, reprovação e qualidade acadêmica, e com a qualidade da educação básica como um todo, caso as cotas fossem adotadas. Após discussões, o projeto foi aprovado pelos deputados e encaminhado ao executivo.

Assim, a Lei Estadual do Rio de Janeiro nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, instituiu reserva de 50% das vagas em universidades estaduais para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede pública dos municípios ou estado do Rio de Janeiro. Inicialmente o governador vetou o trecho sobre Ensino Fundamental, mas a ALERJ derrubou o veto, conforme publicação no diário oficial em 11 de abril de 2001.

Esta lei foi complementada pela Lei Estadual nº 3.708, de 09 de novembro de 2001, que institui cota de 40% para as "populações negra e parda" nos cursos da UERJ e UENF. Ramos (2005) relata que houve pouca discussão antes da aprovação desta lei, em parte por já ter sido aprovada a Lei nº 3.524 no ano anterior. A lei foi regulamentada pelo Decreto nº 29.090, de 30 de agosto de 2001, e começou a valer para o processo seletivo de 2002, que ofereceu vagas para o ano letivo de 2003 (Gois, 2001; Ramos, 2005). Depois, foi aprovada ainda a Lei Estadual nº 4.061, de 02 de janeiro de 2003, que reserva 10% das vagas para "alunos portadores de deficiência".

Um novo projeto de lei foi formulado pelo projeto de pré-vestibulares sociais Educafro e pela UERJ, agora favorável às cotas, entendendo que a lei contribuiria com a "diversidade racial e social" e romperia com as "estruturas tradicionais de dominação e subordinação" (Ramos, 2005, p. 135). Após "convencimento e negociações" entre deputados, o projeto foi aprovado pela ALERJ em agosto de 2003 (p. 122). Sancionada no mês seguinte, a Lei Estadual nº 4.151, de 4 de setembro de 2003, revogou as leis anteriores, e estabeleceu uma nova distribuição das vagas reservadas. Todas as vagas reservadas foram destinadas a estudantes que comprovassem carência socioeconômica, com renda familiar *per capita* até determinado limite. Essas vagas foram subdivididas da seguinte maneira: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros; e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. A porcentagem de vagas reservadas, então, caiu de 50% para 45%.

Esta mudança ocorreu no meio do processo seletivo das universidades estaduais, causando transtornos aos estudantes que já haviam se inscrito nas modalidades anteriores. Enquanto antes os estudantes negros tinham vagas reservadas, independentemente de sua renda, depois todas as cotas exigiriam comprovação de ser estudante carente, o que resultou na eliminação de alguns candidatos (Ramos, 2005). Assim, explicita-se que não se deve alterar as regras de processos seletivos em curso, e que novas leis devem entrar em vigor apenas para processos futuros.

Quatro anos depois, a Lei Estadual nº 5.074, de 17 de julho de 2007, acrescenta à subcota de 5% os "filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço". Assim, a menor cota

abrigaria tanto pessoas com deficiência (PCD), quanto pessoas indígenas, quanto filhos desses profissionais listados, o que pode ter gerado uma concorrência grande para pouquíssimas vagas.

Esta lei foi revogada pela Lei Estadual nº 5.346, de 2008. Mantendo a exigência de ser estudante "carente", os indígenas foram movidos para a mesma categoria dos negros. Assim, esta lei determina 20% para estudantes negros e indígenas; 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino; e 5% para PCD ou filhos dos profissionais listados acima. Este é o sistema vigente até hoje, tendo sido prorrogado pela Lei Estadual nº 8.121, de 2018.

O sistema de cotas do estado do Rio de Janeiro é diferente do sistema de cotas federal. No Rio de Janeiro, a exigência geral é de ser carente, e há subcotas para negros, egressos de escola pública, e pessoas com deficiência (unido aos filhos dos profissionais listados). No sistema federal, a exigência geral é ser egresso de escola pública, com subcotas. Isso gera diferenças na demanda e acesso, já que a população definida como carente é menor do que a população que frequenta escola pública.

Neste sistema fluminense, cada candidato pode se encaixar em mais de uma modalidade, e deve escolher em qual se inscrever. Um estudante negro oriundo de escola pública deve optar entre os 20% de vagas para negros ou os 20% de vagas para egressos de escola pública. A escolha pela modalidade vem antes da divulgação do resultado, no momento da inscrição para a segunda fase (Fernandes; Machado, 2021), e assim o estudante escolhe a modalidade sem poder se comparar com os demais candidatos. Isso difere do funcionamento do SISU, em que simulações diárias permitem comparar nota obtida e nota necessária para ingresso em cada curso.

As leis do estado não determinam se inscritos em modalidades de cotas podem preencher vagas da ampla concorrência. Para elucidar essa questão, foram analisados documentos referentes aos vestibulares, ampliando a compreensão desta história. Desde os anos 2000, a UERJ organiza o vestibular para ingresso nos cursos de graduação da UERJ, da UENF, e de instituições militares do estado. Publicava um edital para o exame de qualificação (1ª fase) e outro para o exame final ou discursivo (2ª fase). Os editais da 2ª fase do Vestibular Estadual entre 2003 e 2023 foram analisados.

O Edital do Exame Discursivo do Vestibular Estadual/2003 menciona a Lei 3.524/2000, e afirma também que "A UERJ e a UENF, por força da Lei 3.708/2001 (...) reservarão 40% (quarenta por cento) do total de vagas relativas aos seus cursos de graduação para candidatos que se autodeclararem negros ou pardos" (UERJ, [2002], item 1.6). Não há menção a candidatos cotistas preenchendo vagas não-reservadas.

O Edital do Exame Final do Vestibular Estadual/2004 menciona a Lei 4.151/2003, e afirma que "o candidato que optar por qualquer um dos grupos [de cotas] continuará a concorrer, também, às vagas não reservadas" (UERJ, 2003, item 7.4.4), evidenciando assim a concorrência concomitante neste sistema pela primeira vez.

Há uma alteração sutil para o edital do vestibular 2005, que afirma que "Preenchidas as vagas de quaisquer das categorias do Sistema de Cotas (...) o candidato continuará a concorrer, também, às vagas não reservadas pelo Sistema de Cotas" (UERJ, 2004, item 7.4.4). Regra semelhante é encontrada nos editais dos vestibulares de 2006 e 2009. Nota-se a exigência de preenchimento das vagas reservadas antes de ocorrer transferência - ou seja, primeiro se preenche as vagas das cotas, e em seguida todos os candidatos concorrem às vagas não-reservadas. Alterar a ordem de preenchimento das modalidades afeta a composição da lista de convocados, e preencher as vagas das cotas primeiro é a opção menos inclusiva para os beneficiários (Figueiredo, 2024). De qualquer forma, meramente permitir que inscritos em cotas preencham vagas de ampla concorrência já é um avanço justo e inclusivo.

Após 2009, há uma mudança importante. O edital do vestibular 2010 não menciona possibilidade de cotista preencher vaga não-reservada, sendo omisso. O mesmo ocorre em todos os editais até o vestibular 2023, o último ano analisado. Atualmente, na UERJ, inscritos em cotas não podem vir a ocupar vagas não-reservadas (Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ, fev. 2023, comunicação pessoal). Isso limita a entrada de estudantes dos grupos beneficiários pelas cotas, diminuindo a eficácia desta política pública, tornando-a um teto em vez de piso. Não é claro o que motivou a alteração. Sendo as regras baseadas em regras da própria universidade, podem ser alteradas com menos debate e menos atenção do público, principalmente se a informação não estiver presente no edital. A mudança na gestão da universidade ou meramente da composição dos conselhos superiores pode causar mudanças sutis com resultados impactantes no ingresso de estudantes.

As leis estaduais do Rio de Janeiro são omissas quanto à transferência de inscritos em cotas para vagas não-reservadas. Isso faz com que a universidade decida, ano a ano, se esse direito será oferecido aos candidatos cotistas ou não, o que afeta o perfil dos ingressantes na universidade, e é um ponto que pode ser aprimorado pelos deputados do estado para garantir maior inclusão dos beneficiários desta política.

4. COTAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS

As cotas nas universidades estaduais de Minas Gerais foram implementadas pela Lei Estadual nº 15.259, de 27 de julho de 2004. Essa lei se aplicava a cada curso de graduação e curso técnico de nível médio das duas universidades estaduais de Minas Gerais: a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). A reserva era de 45% das vagas para cotas, distribuída para "afrodescendentes" carentes (20%), egressos

de escola pública carentes (20%) e "portadores de deficiência e indígenas" (5%), independente de renda. Assim, não havia um critério geral que todos os candidatos deveriam cumprir.

Das diversas leis estaduais que instituem cotas analisadas por Fernandes (2011), apenas a Lei Estadual nº 15.259/2004 é explícita quanto à possibilidade de inscritos em cotas preencherem vagas da ampla concorrência. A lei determina a concorrência concomitante em seu art. 6º, §1º:

> Os candidatos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei não selecionados no número de vagas reservadas serão agregados à lista de classificação geral, em igualdade de condições (Minas Gerais, 2004).

Assim, entende-se que ocorre o preenchimento das vagas das cotas primeiro, e depois das vagas da ampla concorrência. O governador vetou os incisos que tratavam da reserva para afrodescendentes e para egressos de escolas públicas, mas o veto foi derrubado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais em 20 de outubro de 2004.

Essa lei estadual foi revogada e substituída pela Lei Estadual nº 22.570, de 5 de julho de 2017, que ampliou o total de vagas reservadas para 50%. A maior parte (45%) é destinada a estudantes que sejam de baixa renda e egressos de escolas públicas, e estas são subdivididas. As cotas raciais seguem um critério semelhante ao da lei federal, que já estava em vigor, sendo baseada no censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Pelo Censo de 2010, Minas Gerais tem 53,9% de população PPI (pretos, pardos e indígenas), que deve ser aplicado sobre as vagas destinadas às cotas, que são metade das vagas totais.

Nas universidades do estado, as vagas para egressos de escola pública de baixa renda se dividem da seguinte maneira: 21% para negros (pardos e pretos), 3% para quilombolas, e 3% para indígenas. Estas categorias totalizam 27%, suprindo o critério do IBGE. As 18% restantes não tem critérios adicionais, bastando ser de escola pública. Fora estas, há 5% para pessoas com deficiência, independente de renda e tipo de escola frequentada. De acordo com os editais de processo seletivo, a UNIMONTES segue estritamente esta divisão (UNIMONTES, 2023). Já na UEMG há 2% de vagas reservadas para ciganos, sendo apenas 16% das vagas para egressos de escola pública de baixa renda sem critérios adicionais (UEMG, 2023).

Estudantes inscritos nestas modalidades também têm chance de preencher vagas da ampla concorrência, já que esta lei de 2017 manteve a concorrência concomitante em seu art. 4º § 3º, que traz a seguinte redação, praticamente idêntica à lei anterior:

> Os candidatos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei não selecionados no número de vagas reservadas (...) serão agregados à lista de classificação geral, em igualdade de condições com os demais candidatos (Minas Gerais, 2017, art. 4º § 3º).

Essa política também pode ser vista nas publicações das universidades. O edital da UEMG é bem claro quanto a permitir a concorrência concomitante, preenchendo as vagas da ampla concorrência primeiro.

> O candidato inscrito [na Políticas de Reserva de Vagas - Cotas] e não selecionado será agregado à lista de classificação geral, em igualdade de condições com os demais candidatos (UEMG, 2017, item 12.4).

O edital da UNIMONTES também é explícito sobre a concorrência concomitante. Menciona o preenchimento das vagas reservadas e posterior alocação dos candidatos das vagas reservadas tanto na lista da ampla concorrência quanto da lista de cada categoria. Não é claro qual dessas duas listas é preenchida primeiro nas chamadas subsequentes.

> 9.2.2. Os Candidatos da Modalidade II (Sistema de Reserva de Vagas) serão classificados até o limite de vagas reservadas, por categoria.
>
> 9.2.2.1. Os candidatos de cada categoria da Modalidade II, não sendo classificados no limite das vagas reservadas para cada categoria, participarão de duas listas: da lista de espera, por categoria, e da lista de Classificação Geral, obedecida a pontuação de cada candidato, de acordo com a Lei Estadual 22.570/2017, artigo 4.º, parágrafo 3.º (UNIMONTES, 2023, itens 9.2.2 e 9.2.2.1).

Outra forma de analisar se universidades adotam a concorrência separada ou concorrência concomitante é analisar as convocações dos inscritos. Caso informem modalidade de inscrição dos candidatos, modalidade de convocação e nota é possível inferir a sistemática adotada, usando método descrito por Figueiredo (2023). No entanto, a UEMG não divulga modalidade de inscrição e de convocação dos candidatos, e a UNIMONTES não explicita distinção entre modalidade de inscrição e modalidade de convocação, impossibilitando verificar se ocorre remanejamento de inscritos em cotas para vagas de ampla concorrência.

Em suma, tanto a UEMG quanto a UNIMONTES, as duas universidades estaduais mineiras, possuem concorrência concomitante estabelecida em lei. Em contraste, IES estaduais e municipais de outras jurisdições determinam a adoção ou não da concorrência concomitante por normas infralegais, como resoluções ou editais, de maneira semelhante ao que foi feito pelas IES federais (Figueiredo, 2023). A legislação mineira, ao permitir remanejamento das cotas para a ampla concorrência, institui a sistemática que aumenta o ingresso do público-alvo, e pode servir de exemplo para os demais estados, para que aprimorem suas políticas de ação afirmativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Universidades estaduais são regidas por leis estaduais e resoluções internas, e publicam anualmente editais para seus processos seletivos, nos quais divulgam as normas de suas políticas de ações afirmativas, incluindo a possibilidade de remanejamento de inscritos em cotas para as vagas de ampla concorrência.

As universidades estaduais de Minas Gerais são regidas por legislação que determina a concorrência concomitante, o que garante a aplicação de uma forma mais inclusiva da política pública. Já no Rio de Janeiro a legislação é omissa neste ponto. Na ausência de normas legais, cada instituição tem autonomia para definir este e outros detalhes sobre sua política de ação afirmativa. Entendendo que a concorrência concomitante previne reprovações injustas, percebe-se que ela é um mecanismo justo de democratização do acesso ao ensino, o que embasa seu estabelecimento em lei, como forma de aprimorar a política de ação afirmativas de cada estado. Este bom exemplo de Minas Gerais e do governo federal podem ser seguidos pelos estados.

Também é importante que a concorrência concomitante seja explícita nos documentos da universidade, como editais e manuais para candidatos. Universidades, como a UERJ, cujo edital é omisso nessa questão, devem torná-lo explícito, tornando transparente o processo de alocação de vagas da graduação, uma vez que se trata de instituições mantidas com dinheiro público, e, portanto, o público deve ser capaz de fiscalizar como este recurso está sendo destinado. Além disso, os editais também devem explicitar a ordem de preenchimento das vagas das modalidades, se primeiro são preenchidas as vagas da ampla concorrência ou as vagas das cotas. Esta decisão afeta o perfil final dos convocados, e sendo explicitada pode ser melhor compreendida e disputada pela comunidade universitária.

A possibilidade de inscritos em cotas preencherem vagas de ampla concorrência também deve ser compreendido pela comunidade universitária, para que possa ser defendido. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), já havia cotas antes da lei federal de 2012, e desde sua concepção havia concorrência concomitante. Quando houve uma tentativa, por parte dos conselheiros da universidade, de remover esse mecanismo, houve mobilização de professores e movimentos sociais, incluindo ocupação da reitoria, resultando na manutenção deste direito (Santos, 2019; Figueiredo, 2024). A transparência no edital e documentos da universidade, que explicitavam a concorrência concomitante, pode ter contribuído para a mobilização social pela manutenção deste direito.

Outro mecanismo de transparência a ser aprimorado é a divulgação da modalidade de inscrição e modalidade de convocação dos inscritos, juntamente com a lista de convocação para cada curso e turno da universidade. Zeidan et al. (2023) argumentam que divulgar essa informa-

ção permite que a sociedade identifique possíveis fraudadores das cotas, assim prevenindo seu mau uso, o que contribui com a lisura do processo.

Uma parcela significativa dos estudantes de graduação no Brasil estuda em universidades estaduais, e, portanto, essa esfera do poder público também deve ser estudada, compreendida e aprimorada. A diversidade de formas de implementar políticas de ações afirmativas nestas instituições pode gerar inovações que pautem o cenário nacional, bem como permitem que cada universidade melhor atenda às demandas locais. Sejam como for, devem manter a busca por uma educação superior mais justa e inclusiva, caminhando para a constante construção de um país democrático, livre e que valoriza a ciência e a educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. M. L. de. Acesso à educação superior no Brasil: direito ou privilégio? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 169–185, 2010. DOI 10.20396/rho.v10i38.8639697. Disponível em https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639697. Acesso em 10 abr. 2022.

AYGÜN, Orhan; BÓ, Inácio. College Admission with Multidimensional Privileges: The Brazilian Affirmative Action Case. **American Economic Journal: Microeconomics**, v. 13, n. 3, p. 1-28, 2021. DOI 10.1257/mic.20170364. Disponível em https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/mic.20170364. Acesso em 21 dez. 2023.

BÓ, Inácio; SENKEVICS, Adriano Souza. **Proposta de alteração nas regras para ocupação das cotas no ingresso discente às instituições federais de educação superior**. **SciELO Preprints**, 2023. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.5498. Disponível em https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5498. Acesso em 19 jan. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Ata da 13ª sessão, em 21 de março de 1985. **Diário do Congresso Nacional**, seção I, Brasília, ano XL, n. 15, p. 1586, 22 de março de 1985a. Disponível em https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD22MAR1985.pdf#page=48. Acesso em 15 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 18, de 11 de outubro de 2012.** 2012b. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino (...). Disponível em http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf. Acesso em 7 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, 2023a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14723.htm . Acesso em 21 dez. 2023.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. O Desempenho de Cotistas no ENEM: Comparando as Notas de Corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)**, n. 4, p. 1-23, 2014. Disponível em http://gemaa.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2014/06/images_publicacoes_TpD_TpD4_Gemaa.pdf. Acesso em 14 jun. 2020.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto.; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Disponível em https://books.scielo.org/id/2mvbb. Acesso em 7 fev. 2024.

FERNANDES, Renata da Fonseca Silva; MACHADO, Viviane Maurício Figueiredo. Ações Afirmativas no Vestibular da UERJ: uma análise do perfil socioeconômico dos candidatos à cota étnico racial. **O Social em Questão**, v. 24, n. 50, 2021, p. 221-244. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552266675009. Acesso em 21 dez. 2023.

FIGUEIREDO, Mateus Silva. Cotistas preenchendo vagas de ampla concorrência em universidades federais: concorrência concomitante na lista de espera do Sisu. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5598, 22 dez. 2023. Disponível em http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5598. Acesso em 31 dez. 2023.

FIGUEIREDO, Mateus Silva. **Efeitos da concorrência concomitante e separada no acesso à educação superior pública pela Lei de Cotas: simulações com dados da UFV.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024. DOI https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.398.

FULLINWIDER, Robert. Affirmative action. In: The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Summer 2018. Edward N. Zalta (ed.). Disponível em https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/affirmative-action/. Acesso em 20 jan. 2024.

GOIS, Antônio. RJ e RS adotam cotas na universidade para alunos carentes. **Folha de S. Paulo**, 29 ago. 2001. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u5759.shtml. Acesso em 31 dez. 2023. Exige subscrição.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Sapere aude**, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-15, jan./jun. 2017. Disponível em http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p7. Acesso em 30 jul. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao. Acesso em 7 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.259, de 27 de julho de 2004**. Institui sistema de reserva de vagas na universidade do estado de Minas Gerais - UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES - para

os grupos de candidatos que menciona. Belo Horizonte, 2004. Disponível em https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/15259/2004/. Acesso em 22 ago. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 22.570, de 5 de julho de 2017.** Dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo estado. Belo Horizonte, 2017. Disponível em https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/LEI/22570/2017/. Acesso em 22 ago. 2024.

PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; XAVIER, Wescley Silva. Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. **Revista Brasileira de Educação,** v. 26, p. e260020, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260020.

PINHO, A.; HERNANDES, R.; YUKARI, D. Cotista tem nota de corte maior que não cotista em 25% dos cursos do Sisu. **Folha de S. Paulo**, 7 maio 2022. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/05/cotista-tem-nota-de-corte-maior-que-nao-cotista-em-25-dos-cursos-do-sisu.shtml. Acesso em 31 maio 2022. Exige subscrição.

RAMOS, Carla. **Nem tão pobres, nem tão negros:** um estudo de caso sobre os alunos indeferidos no vestibular/2004 da UERJ. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em http://redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufrj_dissertacao_2005_CRamos.pdf. Acesso em 22 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providencias. Disponível em http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/92c5d19ef1cac546032569c40069afa7. Acesso em 22 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001.** Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Disponível em http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument. Acesso em 22 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.061, de 02 de janeiro de 2003.** Dispõe sobre a reserva 10% das vagas em todos os cursos das universidades públicas estaduais a alunos portadores de deficiência. 2003a. http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/9bb31eb047bb9a6083256ca300534310?OpenDocument&Highlight=0,4061. Acesso em 22 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.151, de 04 de setembro de 2003.** Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. 2003b. Disponível em http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument&Highlight=0,4151. Acesso em 22 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.074 de 17 de julho de 2007.** Altera a Lei nº 4151, de 04 de setembro de 2003. Disponível em http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/59b59003123eb2c08325733a006eb097. Acesso em 22 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Disponível em http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument&Highlight=0,5346. Acesso em 22 ago. 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018.** Dispõe sobre a prorrogação da vigência da lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. Disponível em http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/82ab1cfa93fcf8908325831c005e68cb?OpenDocument&Highlight=0,8121. Acesso em 22 ago. 2024.

SANTOS, Priscila Goulart dos. **Ecoa o grito da resistência que derrubou barreiras e tomou o que é nosso:** dez anos de ações afirmativas na UFRGS. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em https://lume.ufrgs.br/handle/10183/205441. Acesso em 15 jan. 2024.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. **O processo de formação da Lei de Cotas e o racismo institucional no Brasil.** 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/24368. Acesso em 9 out. 2020.

UEMG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS. **Edital do Processo Seletivo - Vestibular UEMG/2018.** 01 de novembro de 2017. Disponível em http://www.2018.uemg.br/arquivos/2018/pdf/2018-Edital-Vestibular-UEMG-2018-(retificado).pdf. Acesso em 31 dez. 2023.

UEMG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MINAS GERAIS. **Edital do Processo Seletivo – Vestibular UEMG 2024**. 25 de outubro de 2023. Disponível em https://vestibular.uemg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1041&Itemid=955. Acesso em 7 ago. 2024.

UEPG – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução UNIV - Nº 2022.28.** Estabelece normas relativas à reserva de vagas ofertadas no Vestibular e Processo Seletivo Seriado dos Cursos de Graduação (...). 5 de agosto de 2022. Disponível em https://www2.uepg.br/prae/wp-content/uploads/sites/18/2022/08/Resolucao-UNIV-2022.28.pdf. Acesso em 9 ago. 2024.

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Edital do Exame Discursivo do Vestibular Estadual/2003.** [2002]. Disponível em https://web.archive.org/web/20090719191446mp_/http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/2003/exame_discursivo/ed_editais_e_anexos_edital_de_convocacao.html. Acesso em 28 dez. 2023.

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Edital do Exame Final do Vestibular Estadual/2004.** [Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, do dia 11 de novembro de 2003]. Disponível em

https://web.archive.org/web/20090719191910mp_/http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/2004/exame_final/ef_edital_de_convocacao.html. Acesso em 28 dez. 2023.

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Edital do Exame Discursivo do Vestibular Estadual/2005.** [2004]. Disponível em https://web.archive.org/web/20090719192310mp_/http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/2005/exame_discursivo/ed_editais_e_anexos_edital_de_convocacao.html. Acesso em 28 dez. 2023.

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Edital Nº 02/2024-PROEG. Anexo único da Resolução Nº 27/2023 - CONSEPE. Mossoró, 12 de janeiro de 2024. Disponível em https://portal.uern.br/proeg/sisu/wp-content/uploads/sites/3/2024/01/Edital-02.2024-Proeg-Abertura-PSVI-2024.pdf. Acesso em 9 ago. 20224.

UNIMONTES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Edital 1/2024 do Processo Seletivo Vestibular da UNIMONTES. Retificado em 20/09/2023 e 21/11/2023. 19 de setembro de 2023. Disponível em https://www.coteps.unimontes.br/wp-content/uploads/2024/03/Edital-1-2024-Retificado-21-11-2023.pdf. Acesso em 7 ago. 2024.

USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Edital do Vestibular - Resolução CoG nº 8268, de 30 de junho de 2022**. Alterada pela Resolução CoG 834. págs. 56-63. 2022. Disponível em https://leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cog-no-8268-de-30-de-junho-de-2022-copy. Acesso em 8 ago. 2024.

ZEIDAN, Rodrigo; ALMEIDA, Silvio Luiz de; BÓ, Inácio; LEWIS, Neil. Racial and incomebased affirmative action in higher education admissions: Lessons from the Brazilian experience. **Journal of Economic Surveys,** 2023. Disponível em https://arxiv.org/pdf/2304.13936.pdf. Acesso em 15 jan. 2024.

AS VIOLÊNCIAS QUE PERPASSAM A ESCOLA ANALISADAS NUMA PERSPECTIVA RELACIONAL

THE VIOLENCES THAT CROSSES THE SCHOOL ANALYZED FROM A RELATIONAL PERSPECTIVE

Pedro Henrique Oliveira de Campos[1]
Rita de Cássia de Souza[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer uma discussão sobre o fenômeno da violência escolar, através de uma problematização sobre o conceito de "violência escolar" e de um comentário acerca de um caso de violência ocorrido em uma escola pública localizada na cidade de Suzano, em São Paulo, no ano de 2019. Para tanto, lançamos mão da metodologia da pesquisa bibliográfica, principalmente para discutir as noções de "violência", "incivilidade", "indisciplina", "transgressão" e "bullying". Utilizamos uma perspectiva relacional, inspirada nos pressupostos filosóficos do Construcionismo Social, na construção argumentativa do texto, enfatizando que a violência é um fenômeno socialmente produzido e que deve ser entendido em sua dimensão coletiva. Defendemos a importância de que os educadores assumam o compromisso de lidar com a temática da violência e outros comportamentos associados como um compromisso coletivo e cotidiano no ambiente escolar. A compreensão do ser humano como relacional, e não individual e autônomo, pode nos ajudar nessa tarefa.

Palavras-chave: Construcionismo social; Indisciplina; Violência; Violência escolar.

ABSTRACT

This article aims to discuss the phenomenon of school violence through a critical examination of the concept of "school violence" and a commentary on a case of violence that occurred in a public school located in the city of Suzano, São Paulo, in 2019. To achieve this, we utilize a bibliographic research methodology, primarily to discuss the notions of "violence", "incivility", "indiscipline", "transgression" and "bullying." We adopt a relational perspective, inspired by the philosophical principles of

1. Professor efetivo da rede pública estadual de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Licenciado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: pedro.oliveira.campos@educacao.mg.gov.br

2. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduação em Psicologia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: ritasouza@ufv.br

Social Constructionism, in the argumentative construction of the text, emphasizing that violence is a socially produced phenomenon that must be understood in its collective dimension. We advocate for the importance of educators committing to address the issue of violence and related behaviors as a collective and everyday responsibility within the school environment. Understanding the human being as relational, rather than individual and autonomous, can assist us in this task.

Keywords: Social constructionism; Indiscipline; Violence; School violence.

1. INTRODUÇÃO

Configurada como um fenômeno sócio-histórico-cultural, a violência é um problema de difícil enfrentamento na sociedade em geral. No Brasil, em particular, a violência vem aumentando exponencialmente e tal fato ganha destaque no debate político atual. Em 2016, o Brasil alcançou uma marca histórica: foram 62.517 homicídios, o que "equivale a uma taxa de 30,3 mortes para cada 100 mil habitantes, que corresponde a 30 vezes a taxa da Europa", conforme aponta o *Atlas da Violência 2018*[3].

O notável aumento da violência gera um clima de insegurança na sociedade, que demanda atitudes urgentes no combate a esse fenômeno social, que, historicamente, tem incidência maior sobre os pobres e os negros. Além disso, a violência tem se manifestado também em lugares considerados seguros, como é o caso das escolas. Alguns estudiosos (Derbabieux, 2001; Silva, 2010; Alves, 2016) questionam se houve, de fato, um aumento nas ocorrências de violência no âmbito da escola ou se a visibilidade que a mídia dá ao fenômeno cria uma sensação de intensificação da violência escolar.

A questão que se coloca no debate sobre esse assunto diz respeito à própria noção de violência escolar. Quando se fala em violência escolar, sobre o que estamos nos referindo? Como ela se apresenta? Quais os tipos de violência que vêm ocorrendo nos estabelecimentos de ensino? Quais são as causas dessa violência?

Este artigo tem como objetivo fazer uma discussão sobre o fenômeno da violência escolar, através de uma problematização sobre o conceito de "violência escolar" e das perspectivas de análise desse fenômeno. Para tanto, lançamos mão de uma pesquisa bibliográfica acerca dos entendimentos sobre as noções de "violência escolar", bem como as de "indisciplina", "incivilidade", "transgressão" e "bullying".

3. Produzido por Daniel Cerqueira e outros autores, o Atlas da Violência 2018 está disponível em sua versão on-line no seguinte endereço eletrônico: http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/9/atlas-2018.

Apresentamos também uma breve reflexão sobre violência escolar, a partir de um episódio ocorrido na cidade de Suzano, em São Paulo, no ano de 2019, mediante uma perspectiva relacional.

Por fim, discorreremos sobre algumas estratégias que podem ser utilizadas na prevenção dos casos de violência nas escolas, a partir de exemplos práticos e discussão teórica.

As discussões que apresentamos neste artigo estão baseadas na perspectiva teórica do Construcionismo Social, que se configura como um movimento dentro da Psicologia Social que defende que nossa percepção do mundo é uma construção coletiva e que apresenta uma concepção de ser humano relacional, contrapondo-se à perspectiva individual, dominante no cenário atual[4].

2. VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA QUESTÃO DE NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS

De acordo com a perspectiva construcionista social com a qual trabalhamos aqui, nossa linguagem é uma construção social que não representa o que existe na sociedade, mas que cria a realidade quando a denomina. No caso da violência, isso é muito claro. O mesmo comportamento pode ou não ser considerado violência, dependendo do contexto, dos envolvidos e do entendimento das pessoas. Há algum tempo, chicotear um escravo em praça pública era uma punição adequada a um escravo rebelde; bater com uma palmatória na mão de uma criança que errava a tabuada era uma maneira de ensinar; ridicularizar uma pessoa pela cor de sua pele, por ser gorda, baixa ou lenta era considerado uma brincadeira.

Toda e qualquer definição de violência implica numa negociação de significados dentro de uma determinada sociedade. Não há um demarcador claro que permita constatar que um ato ou uma palavra foi violenta ou não. Não há um instrumento de medida que possa definir o quão violento um determinado comportamento foi. Estas definições implicam necessariamente em acordos coletivos que estão sempre abertos a discussões, questionamentos e negociação. Há violências que são visíveis e outras que são silenciosas, imperceptíveis, sorrateiras, mas que causam tantos ou maiores danos. Há violências que são claramente reconhecidas pelas pessoas e há aquelas que nem sempre encontram consenso: podem ser consideradas brincadeira, exagero ou formas de manipulação. Dada a gravidade do tema, como reconhecer e lidar com a violência? Como lidar com as suas manifestações no contexto escolar?

4. Para maiores informações sobre o Construcionismo Social e a concepção de ser relacional, indicamos Gergen (2007, 2006, 1996) e Gergen & Gergen (2011).

A definição da violência escolar é tão controversa e complexa como qualquer outra. Dizer que ela se resume à violência que ocorre dentro da escola é uma resposta tentadora, porém cheia de limites. Sendo a violência um fenômeno que se situa histórica e culturalmente, subentende-se que esta é uma construção social e que, portanto, tende a ser interpretada de diferentes maneiras ao longo do tempo.

Com o intuito de demonstrar a construção social do conceito de "violência", realizamos uma pesquisa bibliográfica que, segundo Fonseca (2002, p. 32), é realizada "[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites.". Para Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica se utiliza de "dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados" de maneira tal que "os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.".

Sobre o conceito de violência, Elis Priotto e Lindomar Boneti (2009, p. 162), compreendem-na como "um fenômeno inerente à vida humana que permeia historicamente a vida social e só pode ser explicado a partir de determinações culturais, políticas, econômicas e psicossociais, intrínsecas às sociedades humanas". A natureza da violência é outro elemento dificultador, tendo em vista que ela se manifesta de diferentes formas na sociedade, tais como a doméstica, a juvenil, a simbólica, a bélica, entre outras. A violência escolar, portanto, é mais um dos tipos de violência que acontecem em nosso cotidiano.

Como a violência escolar se diferencia das demais? Esse é outro debate importante de que tratam os especialistas nessa temática. Bernard Charlot (2002), ao abordar a questão da violência nas escolas, afirma que sociólogos franceses estabelecem uma diferenciação entre a violência **na** escola, a violência **à** escola e a violência **da** escola, sintetizada no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Definições de violência na escola, violência à escola e violência da escola, segundo Charlot (2002)

Violência na escola	"A violência **na** escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local." (CHARLOT, 2002, p. 434).
Violência à escola	"A violência **à** escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam." (CHARLOT, 2002, p. 434).
Violência da escola	A violência **da** escola é "uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...)". (CHARLOT, 2002, p. 434-435).

Fonte: elaboração dos autores deste artigo, baseados em Charlot (2002)

Apesar de ser um texto clássico sobre violência escolar, essas definições não são consensuais. Um exemplo disso são as redefinições propostas por Elis Priotto e Lindomar Boneti (2009), de forma a abranger ainda mais esses conceitos.

QUADRO 2 – Definições de violência na escola, violência contra a escola e violência à escola elaboradas de Priotto e Boneti (2009)

Violência na escola	"No que diz respeito à violência *na* escola, esta se caracteriza por diversas manifestações que acontecem no cotidiano da escola, praticadas por e entre professores, alunos, diretores, funcionários, familiares, ex-alunos, pessoas da comunidade e estranhos. Caracterizam-se como atos ou ações de violência: Física – contra o(s) outro(s) ou contra o grupo, contra si próprio (suicídios, homicídios, espancamentos, deferimentos, roubos, assaltos, ferimentos, golpes, estupro, agressões sexuais, exibicionismo, porte de armas que ferem, sangram e matam; drogas [uso, oferta, venda, distribuição de Álcool, Tabaco, Maconha, Cocaína, Crack, Merla, Anfetamínicos e outros]). Incivilidades - desacato, palavras grosseiras, indelicadeza, humilhações, falta de respeito, intimidação ou *bullying*." (Priotto; Boneti, 2009, p. 168)
Violência contra a escola	"Violência *contra* a escola é representada como atos de vandalismo, incêndios e destruição, roubo ou furtos do patrimônio como: paredes, carteiras, cadeiras, portas, cabos de fiação, cabos de telefone, materiais e equipamentos das instituições escolares. Esses atos de violência implicam tanto aos membros da escola como à comunidade e estranhos à escola." (Priotto; Boneti, 2009, p. 168)
Violência da escola	"A violência *na* escola em alguns casos deve ser analisada como a violência *da* escola: aluno agredir ou usar de forças ou não contra o professor, diretor ou funcionário. Caracteriza-se uma violência aquela gerada pela instituição escolar e seus agentes os através do trato a partir de regras e normas estabelecidas." (Priotto; Boneti, 2009, p. 169)

Fonte: elaboração dos autores deste artigo, baseados em Priotto e Boneti (2009)

Como é possível observar, as noções de violência na/da/à escola são flutuantes e variam de acordo com o entendimento das pessoas e estão sempre abertas à revisão e novos entendimentos. Além da indefinição acerca do que seja violência na/da/à escola, ainda há outro imbróglio conceitual que diz respeito à confusão que às vezes ocorre entre as noções de violência, indisciplina, transgressão, incivilidade e bullying. De acordo com Luciano Campos (2010), a indisciplina difere da violência pela natureza das regras que viola, pelo grau de gravidade presente nos atos e pelas consequências imediatas que esses atos podem gerar. Para esse autor, os comportamentos típicos de indisciplina caracterizam-se pelas conversas, risos, deslocamentos não autorizados e outras atitudes que atrapalham a aula e, por vezes, dificultam a efetivação do trabalho pedagógico pelo professor. Já a violência se atém aos atos condenáveis na esfera criminal, como roubos, tráfico, homicídio, etc. Charlot (2002) também diferencia os conceitos de incivilidade e transgressão, comparando-os com a violência, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 3 – Violência, incivilidade e transgressão, segundo Charlot (2002)

Violência	"(...) aquilo que ataca a lei com uso da força ou ameaça: lesões, extorsões, tráfico de drogas, insultos graves." (Charlot, 2002, p. 437)
Incivilidade	"(...) é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc." (Charlot, 2002, p. 437)
Transgressão	"(...) não contradiz nem a lei nem o regimento interno do estabelecimento, mas as normas de boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque quotidiano – e com frequência repetido – ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ver respeitada sua pessoa." (Charlot, 2002, p. 437)

Fonte: elaboração dos autores deste artigo, baseados em Charlot (2002)

O *bullying* é um exemplo bem interessante porque é um tipo de violência que antes não era reconhecida como tal. Este termo, hoje popular, passou a ser utilizado nos anos 70 pelo professor de Psicologia Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega, para definir um tipo de violência que se caracteriza pelo "comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; repetitivo (perseguição repetida); e que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação" (Ristum, 2010, p. 96). Antes disso, muitos dos comportamentos hoje denominados *bullying* poderiam não ser reconhecidos como violentos, até porque, em geral, eles tendem a ser mais dissimulados, verbais e psicológicos e, consequentemente, menos evidentes.

Sobre as distinções conceituais dos termos relacionados à violência, Charlot (2002, p. 247) reconhece suas limitações:

> (...) resta que essa distinção é frágil e está, talvez, ultrapassada em parte para descrever o que se passa hoje em alguns estabelecimentos escolares: de um lado, violências, transgressões e incivilidades estão, por vezes, intimamente misturadas nos comportamentos quotidianos; de outro, o acúmulo de incivilidades (pequenas grosserias, piadas de mau gosto, recusa ao trabalho, indiferença ostensiva para com o ensino...) cria às vezes um clima em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional – ataque à dignidade que merece o nome de violência.

Alves (2016, p. 599) ainda faz um alerta sobre a dificuldade de operacionalização dos conceitos de indisciplina, violência e *bullying* que merece a nossa atenção:

> (...) a operacionalização dos conceitos de indisciplina, violência e *bullying* apresenta limites e dificuldades. Por um lado, um mesmo ato pode, consoante os protagonistas envolvidos e o contexto espacial e organizacional em que tem lugar, ser (ou não) classificado como indisciplina, violência ou *bullying*. Por exemplo, um empurrão a um colega pode configurar um ato desse tipo, dependendo

> do espaço e tempo em que ocorre, bem como da intensidade e intencionalidade com que é realizado. Por outro lado, esta é uma temática que afecta a imagem das escolas e sobre a qual estas constroem estratégias de maior ou menor visibilidade em função de preocupações específicas.

Como se vê, a discussão sobre a temática da violência escolar inevitavelmente envolve problemas na sua conceituação. Toda concepção de violência, indisciplina, ***bullying,*** incivilidade, transgressão e quantas outras denominações se estabeleçam é fruto de negociações sociais que envolvem influências históricas e culturais. Não são definições objetivas, exatas, precisas e estáveis. É violência aquilo que consideramos violência e isso pode não ser um consenso. No entanto, nós precisamos criar e estabelecer acordos sociais, e estes envolvem regras e convenções, aos quais espera-se que sejam respeitados e protegidos. Por outro lado, há sempre aqueles que não concordam, os que querem mudá-los ou simplesmente não os respeitam, por algum motivo. Precisamos estar preparados para lidar com estes cenários possíveis quando se trata de acordos humanos como em relação à violência.

Há muitas formas de se lidar e interpretar a violência dentro e fora das escolas. De acordo com Júlio Groppa Aquino (1998, p. 8), pesquisadores que se debruçam sobre esse tema costumam analisá-lo através de duas diferentes perspectivas: a de cunho sociológico e a de cunho psicológico:

> No primeiro caso, tratar-se-ia de perseguir as conseqüências, geralmente conotadas como perversas, das determinações macroestruturais sobre o âmbito escolar, resultando em reações violentas por parte da clientela. No segundo, de pontificar um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico, de "quadros" ou mesmo "personalidades" violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares.

Segundo esse autor, tanto a perspectiva sociológica como a psicológica buscam explicações externas ao ambiente escolar, sendo que a primeira lança seu olhar para as questões políticas, econômicas e culturais, e a segunda se justifica na estruturação psíquica dos sujeitos que manifestam comportamentos violentos. Assim, a crítica que se estabelece é que esses dois tipos de análise consideram pouco ou nada a influência do próprio ambiente escolar na produção da violência, o que inviabiliza a busca de soluções dentro das instituições de ensino.

Reconhecendo as contribuições das análises de cunho sociológico e psicológico, mas optando por adotar outro tipo de perspectiva, inspirada nos pressupostos filosóficos do Construcionismo Social, entendemos que o fenômeno da violência escolar também pode ser compreendido através de uma ótica relacional. Neste caso, a violência ocorrida nas instituições de ensino passa a ser analisada no âmbito das relações estabelecidas pelos sujeitos escolares, tanto no âmbito interno, do que acontece dentro das escolas, quanto no âmbito externo, das influências

sociais. O mais importante neste contexto é que, neste viés relacional, sempre é preciso compreender quais as possibilidades de ação têm cada sujeito em relação à temática. É nesse viés que comentamos, a seguir, um caso de violência sucedido na cidade de Suzano, em São Paulo, no ano de 2019, e que ganhou forte repercussão na mídia brasileira.

3. ANÁLISE DO MASSACRE NA ESCOLA DE SUZANO SOB A PERSPECTIVA CONSTRUCIONISTA

Em geral, há três formas básicas de explicação para o comportamento humano: a primeira delas, chamada de inatista, considera que o comportamento humano é produto de sua herança hereditária e biológica. São as explicações do tipo "filho de peixe, peixinho é", que tendem a buscar similaridades e recorrências comportamentais em pessoas que têm laços consanguíneos. A segunda, denominada ambientalista, tende a explicar o comportamento humano a partir das influências externas, do meio ambiente em que o sujeito vive. Dificilmente se encontra, nos dias atuais, alguém que analise o comportamento humano exclusivamente por uma dessas vias. Em geral, tende-se a oscilar entre estas duas perspectivas. A terceira forma de explicação do comportamento, denominada construtivista, considera tanto os aspectos inatistas quanto ambientalistas, mas reforça que o sujeito tem um papel ativo neste processo. Nas duas primeiras, o sujeito tende a ser uma "marionete" do destino, já que ninguém escolhe suas características hereditárias ou o ambiente onde nasce e cresce. A terceira via, a da construção, enfatiza as possibilidades do sujeito de alterar – em maior ou menor grau – tanto as suas influências biológicas quanto o meio em que vive. Se não pode escapar completamente dessas influências, tampouco está completamente determinado e governado por elas. O Construcionismo Social encontra-se neste terceiro grupo. No entanto, ele agrega a ideia relacional do ser humano, em contraposição à perspectiva individualista das demais.

Sob a ótica relacional, nenhum comportamento se explica de um ponto de vista individual, pois a concepção de ser humano nesta perspectiva é que somos uma produção coletiva, que envolve nosso contexto histórico, social, cultural e econômico e obviamente as pessoas que estão à nossa volta, real ou virtualmente. Nesse sentido, um personagem da TV, da internet – seja ele real ou imaginário – pode influenciar muito mais uma pessoa do que seu vizinho ou seus pais. Tudo depende do tempo de convivência, dos vínculos afetivos que criamos e da carga energética que investimos nestas relações. Somos produtores e produto das nossas interações.

Uma primeira conclusão trazida por esta perspectiva é que não se acaba com a violência prendendo ou matando pessoas, porque a violência não está nas pessoas, há todo um sistema ao qual criamos e participamos coletivamente que favorece ou não situações de violência. Isso

não quer dizer que não se deva punir as pessoas por comportamentos violentos. As pessoas também são responsáveis por suas ações (há exceções para casos raros em que, por algum motivo, o perpetrador da violência não consegue controlar suas ações, sendo considerado inimputável) mas, em boa parte das vezes, o sujeito tem algum grau de escolha e liberdade nas atitudes que toma. Isso não significa, no entanto, que ele, única e individualmente, seja responsável pelos seus atos. Trabalhamos aqui com um conceito de responsabilidade relacional que consiste justamente na ideia de que há uma interdependência entre os seres humanos. Como afirma Gert Biesta (2004, p. 232): "Pode ser difícil e doloroso vir ao mundo assumir a responsabilidade que nos espera, para expormo-nos ao que é outro e diferente. No entanto, é isso que nos torna únicos e, em certo sentido, humanos".

Tendo isso em vista, vamos comentar o chocante assassinato de oito pessoas por dois ex-alunos de uma escola pública no interior de São Paulo, ocorrido em março de 2019. Logo após a tragédia, um dos atiradores matou o outro e se matou[5]. Diante de uma situação tão chocante, todos nós nos deparamos com perguntas sobre a natureza do ser humano e as razões para uma violência tão injustificada. Até que ponto somos responsáveis por isso? A escola teria como evitar que isso tivesse acontecido? Como fazer com que outras escolas se antecipem e evitem estas tragédias?

Infelizmente, já podemos adiantar que, do ponto de vista relacional, a expectativa de previsão e controle do comportamento humano é ilusória. Num dos textos inaugurais do Construcionismo Social, Kenneth Gergen afirma que enquanto as ciências naturais estudam fatos em grande medida estáveis, a psicologia social é história e "...lida com fatos que são em grande medida irrepetíveis e notadamente instáveis." (Gergen, 2008, p. 475). Portanto, os fenômenos sociais alteram de maneira a impedir uma previsibilidade. Além disso, os resultados obtidos e divulgados pela Psicologia podem interferir no comportamento das pessoas. O mesmo não acontece com as ciências naturais.

Se perdemos a esperança de prever e controlar o comportamento, não perdemos a convicção de que a Psicologia seja útil para nos ajudar a entender os fenômenos humanos. Como uma ciência que lida com fenômenos multifacetados, o autor sugere que a Psicologia Social pode se beneficiar bastante dos estudos históricos afirmando que "fatores políticos, econômicos e instituições são todos fatores necessários à compreensão numa perspectiva integrada" (Gergen, 2008, p. 483).

No caso do massacre da escola aqui em discussão, muitos estudos podem se embrenhar em análises psíquicas da história de vida dos assassinos, históricos de problemas mentais ou comportamentos que possam sugerir distúrbios psiquiátricos neles ou na família. No entanto, sabemos que a capacidade de exercer o mal não é uma exclusividade de pessoas com distúrbios

5. As informações sobre o massacre na escola foram obtidas em jornas de grande circulação no Brasil.

mentais. Bastam algumas circunstâncias para que pessoas solidárias, tranquilas, trabalhadoras e gentis sejam capazes de atrocidades em maior ou menor grau[6].

Afirmar que o comportamento humano não pode ser previsto e controlado significa dizer que nenhuma escola está isenta de passar por estas situações, lamentavelmente. Por outro lado, não há razões para acreditar que não devamos conhecer e interferir em fatores que não justificam, mas que estão associados a situações de violência. Certamente o acesso a armas de fogo, o estímulo à violência nos videogames, o culto a modelos violentos e perversos na sociedade, a constante exposição de cenas de violência pela mídia são combustíveis para tais comportamentos. No entanto, está claro que nada disso, por si só, explica a violência. Sempre podemos nos lembrar daquelas pessoas que, mesmo em contextos de grande exposição à violência, traçam outros caminhos. De qualquer forma, nosso objetivo aqui não é encontrar as causas da violência, mas discutir as formas como podemos enfrentá-la.

Como educadores, quanto mais centramos em fatores que estão fora do nosso escopo (a família, o governo, a mídia, deterioração de valores), mais nos sentimos impotentes. Todo educador pode e deve participar das decisões políticas, aproximar-se das famílias dos alunos, buscar meios para criar uma sociedade mais pacífica e de menos violência. No entanto, defendemos aqui que o ambiente escolar, que reúne quase a totalidade de crianças e jovens durante um período significativo de suas vidas, tem grande possibilidade de intervir para a construção de uma sociedade menos violenta.

Uma educação que pretenda enfrentar o fenômeno da violência precisa reconhecer que o processo educativo exige tempo, dedicação e constância. A educação para uma convivência pacífica precisa ser basilar na escola, perpassar seu cotidiano desde as atividades letivas, burocráticas e festivas, a partir de um compromisso coletivo pela construção de um ambiente mais saudável e harmonioso para todos.

Não se trata de um desafio fácil, afinal de contas sempre precisamos rever e renegociar o que denominamos como violência. Tampouco podemos generalizar, simplificar ou lidar de maneira superficial com fenômenos complexos e multifacetados. Nossa defesa aqui é que a expectativa de uma escola livre de violência, transgressão e incivilidade é ingênua demais para um educador do século XXI. Por outro lado, pensar que estamos de mãos e pés atados e que não há nada a fazer é uma escusa inadmissível.

O crime ocorrido em Suzano não tem mais volta. Dez vidas foram perdidas. Muitas pessoas saíram feridas e traumatizadas. Precisamos estar alertas. De que maneira nós podemos, se não evitar, minimizar as chances de que eventos assim aconteçam novamente? Do ponto de vista relacional, somos todos parte do problema e da solução. Para o Construcionismo Social, tudo

6. Para conhecer mais pesquisas do tipo, recomendamos os experimentos feitos por Phillip Zimbardo na Universidade de Stanford nos Estados Unidos em 1971 e por Stanley Milgram em 1961 na Universidade de Yale, EUA.

que foi construído pode ser refeito numa outra direção. Essas perspectivas nos alentam e nos responsabilizam. Como nos diz Hanna Arendt: "Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte pela sua educação" (Arendt, 1972, p. 239).

4. A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO UM PROBLEMA NOSSO: POR UMA PERSPECTIVA RELACIONAL

Não ignoramos que existe uma estrutura social "fora" da escola que influencia, direta e indiretamente, o que acontece dentro dela. No entanto, numa perspectiva relacional, entende-se que a escola não somente reproduz "vetores de força exógenos a ela" (Aquino, 1998, p. 10), mas:

> (...) tem um papel fundamental na constituição da subjetividade humana, e na organização social, sendo que, em sua contradição, não é apenas reprodutora das condições sociais, mas também transformadora, à medida que se produzem, nesse contexto, práxis que perpassam a concepção de homem, de mundo e do seu próprio papel (Souza; Dazzani; Ristum, 2014, p. 129).

Nesse sentido, convém salientar que a melhor maneira de combater as violências é com a prevenção, através de uma pauta assumida por todos os sujeitos que participam do cotidiano da escola. Em outras palavras, é necessário que haja um esforço, um trabalho coletivo, uma cultura da não violência, uma política cotidiana a ser exercida diuturnamente. E, ao contrário do que algumas análises fatalistas (sobretudo aquelas que atribuem a causa do problema exclusivamente ao sistema político, econômico e cultural, aflorando uma sensação de paralisia, de imobilismo diante dos fatos) dão a entender, o combate às violências escolares não exige uma revolução ou grandes investimentos em aparatos midiáticos/tecnológicos ou a abolição total das normas – até porque as regras são necessárias e a disciplina é fundamental em qualquer atividade humana –, mas sim um trabalho coletivo de prevenção baseado no diálogo.

O que compete à escola em relação ao combate à violência é justamente a promoção de uma cultura da não violência ou uma cultura da paz, sempre baseada no diálogo e no princípio democrático. O trabalho coletivo deve envolver os gestores, os funcionários, os professores, os estudantes, os familiares e a comunidade. Daí o caráter democrático, uma vez que todos devem participar, de maneira ativa, dessa construção de um novo modo de se relacionar.

Reconhecemos que o conflito é inerente às relações e, consequentemente, inevitável. Mas a violência pode ser evitada através de práticas dialógicas. Uma alternativa viável é que se tenha na escola um espaço onde as pessoas que se envolveram em conflitos possam dialogar,

com a presença de um mediador. O simples fato de falar, de externalizar, de "colocar para fora", já ajuda as pessoas a lidarem com seus sentimentos. Não devemos nos esquecer que a escola é um local onde circulam seres humanos. Estamos lidando com gente, com pessoas que têm sentimentos. Daí a necessidade política de se inserir nos currículos disciplinas voltadas ao trabalho da inteligência emocional. Essa é uma demanda dos próprios estudantes, que sempre mencionam a falta de vínculos afetivos na relação professor-aluno.

A contratação de psicólogos para atuar nas escolas pode ser uma boa medida, já que são profissionais preparados para lidar com a subjetividade do comportamento humano. No entanto, não concordamos que esta tarefa seja exclusividade dos psicólogos. Havendo ou não profissionais de psicologia na escola, é importante lembrar que nós, educadores, somos formados e preparados para assumir e lidar com os problemas educativos. A violência pode ser um destes problemas. Não nos cabe apenas delegar responsabilidades. Todos temos responsabilidade relacional pela escola, pela educação e pela sociedade que construímos. Devemos, portanto, tomar as medidas que estão ao nosso alcance para combater as manifestações de violência nas instituições de ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que seja difícil distinguir e operacionalizar as noções de indisciplina, incivilidade, violência e tantos outros conceitos que parecem ser transversais, sabemos que a violência escolar se manifesta de diferentes maneiras (por isso recomenda-se falar em "violências") dentro da escola e suas causas são oriundas de fatores externos e internos. A violência escolar é uma realidade e, como tal, deve ser assumida pelos sujeitos escolares, que devem, em comunhão, buscar alternativas de enfrentamento para esse problema, partindo daquilo que seja possível em cada contexto específico.

Nossa defesa aqui é de que a escola precisa assumir uma responsabilidade coletiva de um trabalho constante em prol de uma sociedade menos violenta. Assim, é urgente que as instituições de ensino reconheçam esta necessidade e busquem assumir práticas cotidianas que visem a construção de um novo modo de relacionar com os sujeitos, através do diálogo e de estratégias de prevenção que envolvam gestores, funcionários, professores, estudantes, pais e toda a comunidade. Se o entorno da escola tem influências sobre o que acontece dentro dela, há também a possibilidade de a escola transformar o seu entorno, num fluxo de dentro para fora, sempre coletivamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Liliane; DAZZANI, Maria Virgínia; RISTUM, Marilene. A atuação da escola diante da violência: significados construídos pelos alunos de uma escola pública. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 3, p. 127, 2014.

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v.46, n.161, p. 594-613, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000300594&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2019. 4

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BIESTA, Gert. The community of those who have nothing in common: education and the language of responsability. *Interchange*. Switzerland: vol 35, n. 3, p. 307-324, 2004.

CERQUEIRA, Daniel et al. *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro: Ipea/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun. 2001.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERGEN, Kenneth J. A psicologia social como história. *Psicologia & Sociedade*; v. 20, n. 3, p. 475-484, 2008.

GERGEN, Kenneth J. *Construccionismo social:* aportes para el debate y la práctica. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.

GERGEN, Kenneth J. *Realidades y relaciones:* aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós, 1996.

GERGEN, Kenneth J. *El yo saturado*: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2006.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 2011.

OLIVEIRA, Érika Cecília Soares; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. *Psicol. Soc.*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a13v19n1.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

PRIOTTO, Elis; BONETI, Lindomar. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 9, n. 26, p. 161-179, jul. 2009. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700. Acesso em: 27 mar. 2019.

RISTUM, Marilene. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org.). *Impactos da violência na escola*: refletindo com os professores sobre o enfrentamento da violência. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-MEC, 2010.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo, SP: Cortez, 2007.
SILVA, Luciano Campos. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. In: I SEMINÁRIO NACIONAL "CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS", 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/pibid/files/GT_In_Disciplina_02.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

ZIMBARDO, Phillip. *Efeito Lúcifer:* como pessoas boas se tornam más. Rio de Janeiro: Record, 2012.

A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CHINA-AID DESTINADO A PROFESSORES ESTRANGEIROS E APRENDIZADOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

Samira Maria Araújo(*)

RESUMO

O presente relato de caso apresenta a experiência pessoal de uma professora da rede estadual de Minas Gerais no "Curso de Formação para Professores de Chinês Brasileiros", ofertado pelo Ministério do Comércio da China, realizado entre julho e agosto de 2024, em Pequim e Xangai, na China. A iniciativa faz parte das relações diplomáticas de amizade e cooperação entre Brasil e China e contou com representação de delegação mineira. O objetivo do curso foi a difusão do ensino do idioma e da cultura chinesa para lideranças educacionais do Brasil. A experiência está alinhada à diretriz de multiculturalismo, prevista na educação pública brasileira e no Currículo de Referência de Minas Gerais. A metodologia imersiva assegurou uma vivência cultural diferenciada na formação profissional dos participantes, construindo pontes para possíveis parcerias interinstitucionais e desenvolvimento de projetos específicos, aprofundando estudos sobre os Países de Língua Portuguesa(PLP) e a China.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Cultura Chinesa. Formação de Professores.

ABSTRACT

This case report presents the personal experience of a teacher from the state education network of Minas Gerais during the "Chinese Training for Brazilian Teachers", offered by the Chinese Ministry of Commerce, held between July and August of 2024, in Beijing and Shanghai, China. The initiative is part of the diplomatic relations of friendship and cooperation between Brazil and China, and it was represented by a delegation from Minas Gerais. The objective of the course was to spread the teaching of Chinese language and culture to educational leaders in Brazil. The experience is aligned with the multiculturalism guideline, foreseen in the Brazilian public education, and in the Minas Gerais Reference Curriculum. The immersive methodology ensured a differentiated cultural experience in the participants' professional training, building bridges for possible interinstitutional partnerships and for the development of specific projects, deepening the studies on Portuguese Speaking Countries (PLP) and China.

Keywords: Multiculturalism. Chinese Culture. Teacher Training.

摘要

本案例报告介绍了一位米纳斯吉拉斯州学校教师参加由中国国家商务部举办的巴西汉语教师培训班的亲身经历。此培训是 2024 年 7 月至 8 月在中国北京和上海举办的。这个措施属于中巴两国友好合作外交关系的一部分，米纳斯吉拉斯州也派出了一个代表团参加。培训班的目的是向巴西教育领导和人员传播中国语言和文化教学。这种经验符合巴西公共教育和米纳斯吉拉斯州参考课程中规定的多元文化准则。使用的身临其境的方法保证了参与者在专业培训中获得不平凡的文化体验，为机构之前潜在的合作和项目开发搭建桥梁，对葡萄牙语国家（PLP）和中国的研究进一步深化。

关键词：多元文化主义、中国文化、教师培养

1. INTRODUÇÃO

O Mestre disse: "É por retomar o antigo que se aprende o novo, e assim nos tornamos mestres" (Os Analectos, 2: 11 in CHIA, Ho Yeh, 2024).

O Curso de Formação para Professores de Chinês Brasileiros, ofertado pelo Ministério do Comércio da China, de 24/07 a 6/08/2024, realizado nas cidades de Pequim e Xangai na China e organizado pela Beijing International Chinese College (BICC), teve por objetivo promover a amizade e cooperação entre Brasil e China para a difusão do ensino do idioma e da cultura chinesa entre outros domínios, celebrando os 50 anos de relações diplomáticas entre os dois países.

Participaram do Curso 30 (trinta) professores e gestores educacionais brasileiros das cidades do Rio de Janeiro/RJ, Maricá/RJ, Belo Horizonte/MG, Sabará/MG e Bom Despacho/MG. Na Delegação brasileira, foram selecionadas três professoras da rede estadual mineira.

Fonte: Abertura do Curso na Universidade Beijing International Chinese College (BICC), Pequim, com a Reitora Li Jie, ao centro, e Delegação brasileira. jul.2024. Arquivo pessoal.

A metodologia adotada foi a imersão na cultura chinesa, compreendendo a vivência de experiências culturais e de ensino do idioma chinês, por meio de três módulos de aula: I. Palestras, II. Visitas e Reuniões Oficiais e III. Atividades Culturais.

O conteúdo do curso foi organizado da seguinte forma:

"I. Palestras: Tema 1 Panorama das condições nacionais da China: situação atual do desenvolvimento político, econômico, social e cultural da China. Tema 2 Desenvolvimento atual do ensino internacional da língua chinesa. Tema 3 Educação internacional da língua chinesa fônica. Tema 4 Gramática e ensino da língua chinesa: os princípios básicos, métodos e técnicas de ensino da gramática chinesa, permitindo aos alunos compreender os pontos-chave e as contramedidas pedagógicas no ensino da gramática chinesa. Tema 5 Padrões de Competência Profissional para Professores Internacionais de Língua Chinesa e o ensino de caracteres chineses. Tema 6 Design de atividades de sala de aula para o ensino internacional de língua chinesa: o design de atividades de sala de aula para o ensino da fonética, do vocabulário, da gramática, dos caracteres chineses e de outros elementos linguísticos no ensino internacional da língua chinesa. Compreensão dos pontos-chave do ensino na sala de aula, a desenhar atividades pedagógicas adequadas e a organizar e orientar os alunos para uma aprendizagem eficaz. Tema 7 Pedagogia de sala de aula integrada de professores internacionais de chinês. Tema 8 Relações China-Brasil: relações de amizade e cooperação entre a China e o Brasil em vários domínios, tais como a diplomacia, a política e

a economia, desde o estabelecimento de relações diplomáticas bilaterais. Cooperação entre a China e os países lusófonos no cultivo de talentos internacionalizados.Tema 9 Exame e ensino do HSK. Tema 10 Design instrucional para a educação da sabedoria chinesa internacional.

II. Visitas e Reuniões Oficiais : em Pequim e Xangai para efetuar intercâmbios com agências governamentais, empresas e instituições de diferentes áreas, experienciando o desenvolvimento da China pessoalmente e obter uma compreensão aprofundada do modelo e da experiência de desenvolvimento da China.

III. Atividades Culturais: visitas a locais históricos e culturais famosos em Pequim e Xangai, de modo a que os participantes possam experimentar a profundidade da cultura e do desenvolvimento social chineses." (CHINA, 2024)

O propósito do curso foi possibilitar que os participantes não só aprendessem a lógica do ensino da língua chinesa e vivessem a cultura do país, mas também adquirissem uma compreensão mais ampla da China, aprofundando as relações de amizade e cooperação entre os dois países na área educacional, por meio do itinerário em duas cidades da China. A estratégia formativa buscou desenvolver uma base significativa para futuros intercâmbios e cooperação entre a China e o Brasil. Para além desse objetivo, a participação no Curso possibilitou o aprendizado sobre o multiculturalismo, refletindo sobre sua abordagem pedagógica no Currículo de Referência de Minas Gerais, na ótica pessoal da autora do relato no trabalho em sala de aula.

O curso buscou evidenciar o alinhamento à visão internacional chinesa com relação à educação e ao ensino do idioma chinês para os Países de Língua Portuguesa (PLP), bem como o quanto a China valoriza suas tradições milenares e tem a contribuir para o aprendizado global.

Nesse sentido, a experiência cultural vivenciada articula-se com a formação dos sujeitos no mundo globalizado dentro da visão internacional na implementação de políticas públicas, além de construir pontes para que os brasileiros tenham perspectivas de futuro quanto ao mercado de trabalho e continuidade dos estudos das juventudes.

2. DESENVOLVIMENTO

Foram 14 dias de imersão na língua e cultura chinesas, que culminaram em uma experiência significativa na formação educativa de professores e lideranças educacionais do Brasil.

O registro na forma de relato de caso se justifica, uma vez que traduz a percepção de quem vivenciou a experiência, resguardando os limites dessa metodologia, ao trazer o recorte

do contexto sob a ótica de uma observação participante e, ainda, a riqueza do itinerário realizado pela Delegação brasileira, durante o período em que esteve naquele país.

Fonte: Analista Educacional Samira Maria Araújo no Curso na Universidade Beijing International Chinese College (BICC) e ao fundo o Nó Chinês (arte tradicional da China), Pequim. jul.2024. Arquivo pessoal.

2.1. VIVÊNCIAS EXPERIMENTADAS: O IMPACTO PESSOAL

Após 32 anos atuando como professora da rede estadual, ter vivenciado diversas políticas pedagógicas, implementado em sala de aula diversos modelos de currículo, viver a experiência do Curso de Formação para Professores de Chinês Brasileiros na China, no século XXI, foi significativo para minha trajetória profissional e representa um momento bastante significativo na minha carreira como servidora pública em um contexto globalizado.

A experiência internacional, ampliando conhecimentos e visão de mundo, está alinhada às premissas do currículo e das políticas públicas mineiras para a educação. Em minhas aulas, na condição de professora, tratava das diretrizes sobre multiculturalismo na perspectiva de leitora sobre o impacto global, a partir de agora, falo da minha vivência internacional.

O percurso trilhado nesta vivência exigiu muito aprendizado, desde a participação no rigoroso processo de seleção para o Curso Internacional, os preparativos para a solicitação e retirada do visto no Consulado Chinês no Rio de Janeiro/RJ, a longa viagem para o outro lado do mundo, o ajuste do relógio à adaptação ao fuso horário de 11h de diferença do Brasil, as experiências culturais de outro país até o retorno para o Brasil e a readaptação à rotina mineira.

O Edital para a inscrição no "Curso de Formação para Professores de Chinês Brasileiros" foi divulgado na rede estadual em 7(sete) de junho de 2024, tendo como foco professores, peritos e acadêmicos de chinês brasileiros, com no mínimo dois anos de experiência na área em questão, sendo necessário dominar a língua portuguesa. Fiz minha inscrição e participei do processo de seleção, inspirada pelo meu projeto de vida, como professora, que compreendia o sonho de realizar uma experiência internacional na área da educação pública.

Ter sido selecionada ao 56 anos de idade, em razão do meu currículo profissional, com mais de 32 anos de experiência na docência em Língua Portuguesa e minha atuação na educação estadual de Minas Gerais, como analista educacional, redatora de conteúdo para a implementação do Currículo de Referência de Minas Gerais, foi uma grande conquista pessoal, demonstrando a importância da perspectiva de futuro prevista em meu Projeto de Vida profissional.

O tempo entre a ciência do Edital, o processo de seleção e a solicitação e retirada do visto internacional para a China no Consulado Chinês no Rio de Janeiro/RJ foi curto, exigindo muito compromisso e determinação pessoal, uma vez que o curso teria início no mês seguinte à inscrição.

No Consulado Chinês, veio a primeira inquietação: como lidar com o idioma chinês, sem conhecer nada sobre a língua estrangeira e a cultura oriental. Lembrei-me de uma experiência que vivenciei com minha mãe, professora leiga em turma multisseriada, numa escola municipal em Bom Despacho/MG, há mais de 50 anos: "é preciso seguir em frente" (FARIA; ARAUJO, 2023) e foi neste ânimo em que me inspirei. Resolvi continuar o processo e aprender o novo após tantos anos em sala de aula, sendo coerente com a forma de ensinar prevista em nosso Currículo de Referência de Minas Gerais, com altas expectativas do estudante e acreditando que todos podem aprender sempre.

A minha comunicação com os chineses explorou habilidades e competências singulares, pois não domino outros idiomas além do português (nem o inglês) e nos comunicamos por outras formas, como uso de gestos, olhares, uso da calculadora no comércio digitando os preços para negociar a compra, uso do tradutor no celular de chinês-português, o apoio de pessoas da própria China que dominavam também o idioma inglês e buscavam comunicar-se por todos os canais possíveis, interagindo diferentes línguas(e linguagens). A metodologia do curso compreendia a imersão com tempo livre (sem o intérprete) e esta experiência nos fez exercitar nossa capacidade de se relacionar e compreender o outro nas relações interpessoais.

A viagem foi extenuante, foram 30h de voo. Exigiu resistência física e psicológica. O fuso horário alterado, pois na China são 11h à frente do Brasil, obrigando-nos a ajustar o corpo e a mente para alteração climática, misturando o sono e a ansiedade em vivenciar outra cultura. A temperatura em solo chinês variava entre 35 a 40 graus, pois estavam na estação do verão. Bebíamos aproximadamente de 5 a 6 litros de água por dia. Na China, a água é ingerida em temperatura

ambiente, não bebem água gelada, pois altera a temperatura do corpo e em sua cultura milenar esse equilíbrio do corpo é questão prioritária de saúde.

Nos hotéis em que ficamos hospedados, conhecemos vários grupos de estudantes do ensino fundamental e médio que aproveitavam o período de férias escolares para o turismo interno, que é muito incentivado na China. Os jovens sempre nos abordavam com sorriso, pedindo para registrar uma selfie conosco, mistura de culturas.

O símbolo chinês que mais me chamou a atenção foi a imagem dos "nós chineses". Em todas as visitas que realizamos, nas Universidades sempre havia um "Nó" em vermelho, exposto, pendurado nas paredes, fixados num pendente ou corda e a história dos nós na cultura oriental me chamou atenção, como destaca a reflexão:

> "Não costumamos pensar em nós, a não ser quando precisamos desatar algum, seja ele real ou metafórico. É mais esperado que os associemos a embrulhos, cadarços e coisas do gênero... Resumindo, à noção de funcionalidade, jamais de arte. E isso é normal, pois surgiram bem cedo na vida do Homo sapiens para atender a várias das necessidades mais básicas do dia a dia: sem eles não teríamos roupas, nem uma série de ferramentas e utensílios fundamentais para o desenvolvimento da civilização, como machados, arcos e redes. Mesmo navegar seria coisa bem mais complicada se alguém não tivesse tido a ideia de usar os nós para medir a velocidade de uma embarcação. Na China, o caráter funcional é apenas o começo. Na terra de Confúcio, os 中国结 zhōngguó jié (literalmente, "nós chineses") acabaram se tornando uma arte, que remonta às dinastias Tang (618 – 907) e Song (960 – 1279) e se popularizou de vez nos períodos Ming (1368 – 1644) e Qing (1644 – 1912). Só que a arqueologia aponta para uma origem ainda mais remota: a época dos Reinos Combatentes (481 – 221 a.C.), antes mesmo da unificação do país." (MOREIRA, Janaina Ross, 2020)

Outro aprendizado considerável foi a interação com as comitivas de professores e gestores educacionais do Rio de Janeiro/RJ e Maricá/RJ, pois houve troca de experiências educacionais e, em especial, conhecemos a iniciativa destes municípios num projeto piloto de inclusão do idioma chinês em seu currículo do ensino fundamental, com 8 aulas semanais dentro de Estudos Orientados e Projeto de Vida, com possibilidade de escolha entre vários idiomas (Chinês, Francês, Inglês, Italiano) em razão da relação de amizade entre os países e o Brasil e mais especificamente com as cidades em referência às relações comerciais com a China.

Na interação com o povo chinês, a experiência gastronômica foi significativa, pois a alimentação chinesa é muito saudável, baseada em frango, pato, peixes, comida agridoce, pimenta, muitas frutas, em especial a longan, típica na China e o que mais gostei o prato "macarrão de arroz".Outra experiência que me tocou bastante foi a cultural, o quanto a China preserva sua história, a tradição milenar em todos os lugares e eventos e como a grandiosidade de suas construções dizem respeito à sua origem, dialogando com diferentes épocas e culturas de seu povo.

No retorno ao Brasil, a adaptação foi muito difícil, não somente em relação ao fuso horário, mas também à desconstrução de muitos preconceitos com relação à China e à cultura oriental. Nos relatos de minha experiência internacional para estudantes do curso de Pedagogia, noturno, em que estudo, nas reuniões de família e no convívio com as pessoas com as quais trabalho na educação, acolho questionamentos sobre uma visão reducionista de política e cultura internacionais, os hábitos alimentares dos chineses com visões distorcidas, a invasão mundial chinesa quanto às tecnologias, as guerras travadas com outros países entre outros aspectos. Procuro problematizar todas estas concepções, mostrando que são muitas realidades e que na China, como no Brasil, há o enfrentamento de muitas desigualdades sociais e educacionais, afinal lá são 1 bilhão e meio de habitantes. Só em Xangai são 23 milhões de pessoas. É um desafio gigante pensar uma nação nessa proporção.

Olhando para o interior, em Bom Despacho/MG, minha cidade natal, encontro outra perspectiva da integração cultural com a China. Os chineses estão presentes na comunidade, possuem comércio local, seus filhos estudam em nossas escolas públicas e a convivência destas culturas tão diversas é harmoniosa e produtiva para ambos os países de origem. A visão internacional e de mundo no século XXI demandam uma compreensão maior entre as culturas dos diferentes povos e a necessidade de se ampliar o ensino para além da cultura afrodescendente, europeia e norte-americana, incluindo outras culturas, como a oriental.

O aprendizado no Curso potencializou minha prática pedagógica. Não tem como não transformar e ampliar minha visão de mundo.

A seguir, irei discorrer sobre os itinerários percorridos, a partir da ótica da percepção pessoal, porém diante do olhar coletivo na delegação brasileira.

2.2. ITINERÁRIOS PERCORRIDOS

Na percepção da autora deste relato, o aprendizado garantiu maior compreensão sobre as relações de amizade e cooperação internacional entre o Brasil e a China a partir das seguintes temáticas desenvolvidas:

a) 50 Universidades chinesas ofertam no currículo o ensino do idioma Português

A palestra "Apresentação Geral da China", ministrada pelo professor catedrático Ye Zhiliang, na Universidade Beijing International Chinese College (BICC), trouxe uma visão acerca da China com destaque para os últimos 30 anos, demonstrando a transformação do país, após a abertura para a visão internacional da economia, por meio de investimentos em ciência, tecnologia e inovação e ao mesmo tempo com a criação da Base de Formação do Idioma Chinês, ampliando o centro de cooperação e intercâmbios para mais de 100 países.

Na China, segundo a Beijing International Chinese College (BICC), existem 50 Universidades que ofertam no currículo o ensino do idioma Português (ARAUJO. 2024), formando diplomatas, CEO, intérpretes e tradutores entre outras ocupações.

A iniciativa evidencia o compromisso chinês com os Países de Língua Portuguesa (PLP).

b) Produção de material didático online e impresso em português-chinês

A Imprensa de Pesquisa e Ensino de Idiomas Estrangeiros, em Pequim, tem por foco o desenvolvimento atual do ensino internacional da língua chinesa e a educação internacional da língua chinesa fônica para estudantes de outros países, além de produzir material didático e literário em Português-Chinês. Foram criadas ferramentas e sistemas online com repositório de material didático para formação no idioma chinês para os Países de Língua Portuguesa (PLP).

Por sua vez, a Universidade Normal de Huadong oferece cursos superiores para estudantes estrangeiros, por meio de bolsas e parcerias, promovendo o desenvolvimento do ensino da língua chinesa e o ensino de português-chinês, bem como assegura a expansão global dos materiais didáticos português-chinês.

Outra instituição que também produz material é a escola Bom Dia Língua Chinesa, que atende estudantes que desejam trabalhar, realizar intercâmbio, ou continuar estudos nas Universidades Chinesas, através de cursos, preparação para exames HSK e ferramentas onlines de ensino de chinês.

Na visita à Tecnologia Educacional de Wuzhou Hanfeng, observou-se como desenvolvem materiais e ferramentas sobre ensino de vocabulário, pedagogia de sala de aula e design instrucional para a educação chinesa internacional.

c) Cultura milenar chinesa

Na Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing, foi criado o Museu das Línguas Mundiais como um novo marco linguístico e cultural internacional. São experiências sonoras, visuais, por meio do uso de inteligência artificial em vários idiomas que estabelece conexão com a história da humanidade e a cultura milenar chinesa.

O Hospital Nanyuan de Medicina Tradicional Chinesa, em Fengtai, desenvolve a prática da medicina tradicional chinesa, cultivando a sabedoria milenar da cultura oriental no cuidado com a saúde e o cultivo de valores tradicionais.

A experiência cultural na Grande Muralha da China proporcionou a reflexão sobre a história da sua construção da muralha em mais de dois milênios, a princípio com o objetivo de defesa militar, passando pela Rota da Seda e conexões comerciais com outras partes do mundo, até se constituir em símbolo de união entre povos.

d) A modernidade e a cidade antiga na China

Em Xangai, o Bund é um importante ponto turístico, dedicado à contemplação de edifícios representativos da modernidade chinesa ao lado do Centro de Compras com empresas internacionais.

Na região central de Xangai, a cidade antiga chinesa é a atração, que estabelece a relação harmoniosa entre a modernidade e a tradição, evidenciando a fusão da história humana com a paisagem moderna e agitada da cidade.

Ainda, em Xangai, realizou-se a visita à empresa de Logística "Greenroad" para conhecer o histórico de desenvolvimento global da empresa no exterior, expandindo rotas de transporte e materiais didáticos chineses, demandando o ensino de chinês para brasileiros, visando a ampliação de negócios e oportunidades para projeto de futuro das juventudes.

Fonte: Analista Educacional Samira Araújo na Visita e Reunião na Greenroad, empresa de Logística Internacional em Xangai (China). jul.2024. Arquivo pessoal.

e) O diálogo entre Universidade, Comunidade Rural e Empresas

Conhecer a Aldeia de SiDuhe, região menos desenvolvida da China, em Pequim, foi importante para a compreensão do modelo de parceria entre Universidade, Empresas e comunidade rural com foco na formação humanística, uma vez que demonstra a possibilidade de parcerias na promoção do ensino funcional, geração de renda na zona rural e o apoio à manutenção das famílias nas suas aldeias. A experiência permitiu conhecer a comunidade da aldeia e o trabalho com produção de avelã e o serviço de Camping para chineses e turistas, constituindo um caminho para revitalização rural da China.

2.3. O ENSINO DO IDIOMA CHINÊS NO BRASIL E OS INSTITUTOS CONFÚCIO

A Beijing International Chinese College (BICC) estuda sobre o ensino do idioma chinês no Brasil, investigando as dificuldades para que o ensino de Chinês seja ofertado no currículo brasileiro, como Língua Estrangeira Moderna (LEM).

A língua é compreendida na China como instrumento que une nações e potencializa oportunidades na economia e na cultura chinesa, tornando-se um instrumento diplomático de união de interesses comerciais. Nos cursos de graduação em línguas estrangeiras na China, é desenvolvida a prática curricular de enviar os estudantes chineses para vivência em outro país, realizando imersão no idioma e na cultura do país-amigo.

Além dessa cooperação entre a China e os Países de Língua Portuguesa (PLP) no ensino do idioma, há também a formação de talentos, por meio do concurso Chinese Bridge e outras iniciativas que valorizam a participação de estudantes do ensino médio e superior em atividades culturais na China e são difundidos por meio de Institutos Confúcio.

A China criou mais de 500 Institutos Confúcio no mundo, com o objetivo de estreitar as relações com os países com os quais mantém acordos de cooperação, por meio de parceria com Universidades Públicas. No Brasil existem 13 Institutos Confúcio. Em Minas Gerais, há o Instituto Confúcio da UFMG, que é o resultado de uma parceria entre a UFMG, o Confucius Institute Headquarters (Hanban) e a Huazhong University of Science and Technology (HUST) na cidade de Wuhan na China.

O Instituto Confúcio da UFMG, desde novembro de 2013, tem se dedicado a oferecer aulas de Mandarim, atividades culturais chinesas, bolsas de estudo na China, aplicação de provas de proficiência em Mandarim, dentre outros. Na UFMG, o Instituto Confúcio está vinculado à Faculdade de Letras e à Diretoria de Relações Internacionais, funcionando como um programa de extensão intitulado Programa de Ensino de Língua e Cultura Chinesa.

2.4. O MULTICULTURALISMO E A EXPERIÊNCIA IMERSIVA NA CULTURA ORIENTAL

O art. 206, da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2024) traz os princípios da educação e entre eles a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A cultura oriental de acordo com este princípio deve dialogar com a ocidental e vice-versa. A diversidade de culturas contribui para o

exercício do multiculturalismo em nossas escolas no pleno desenvolvimento da pessoa, no seu preparo para o exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho.

O ensino do idioma chinês, alinhado ao multiculturalismo, contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

Ao tratar do tema multiculturalismo nas escolas, faz-se necessário ampliar as experiências educacionais. Observam-se práticas educativas com predominância da cultura ocidental, uma valorização principalmente da cultura europeia e norte-americana.

O próprio Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já traz essa diversidade em vários momentos.

No Currículo de Referência de Minas Gerais (Educação Infantil e Ensino Fundamental), ao explicitar sobre o "Currículo: Da BNCC à sala de aula", tratando das 10 Competências Gerais, consta:

> "(...)Competência 3: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (...)
>
> Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza(...).(MINAS GERAIS. CRMG, p.16)

No Capítulo da "Educação Infantil", ao tratar da inclusão, tem-se também a premissa do multiculturalismo:

> "(...)Assim, a discussão da inclusão no âmbito escolar inclui o desvelamento de todos os aspectos de exclusão existentes nas instituições escolares e no contexto social. Envolve uma revisão de posturas, valores, conhecimentos sobre as relações de poder e dominação; os aspectos referentes ao **multiculturalismo**; as diferenças de gênero, raça, etnia, classe, religiosidade e a equiparação de oportunidades. A inclusão não significa apenas aceitar a matrícula de todos, mas é também um desafio posto aos educadores, no sentido de construir novas posturas e práticas pedagógicas, despertar a inquietude epistemológica e o inconformismo diante das desigualdades e apostar nos processos de emancipação social.
>
> Enfim, percebe-se a necessidade de um **currículo que valorize as diferenças, que conceba a diversidade de forma positiva, colocando em confronto não só as diferenças bem visíveis de pertencimento, de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também as ínfimas e invisíveis diferenças na relação com o mundo, com o tempo, a ordem, o saber, o trabalho e mil outras dimensões da existência."** (Grifo nosso) (CRMG, p.62)

Também há a previsão multicultural no Ensino Fundamental, ao tratar das Competências específicas na Língua Estrangeira Moderna - Língua Inglesa:

> "(...) Identificar o lugar de si e do outro em um **mundo plurilíngue e multicultural**, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho. (Grifo nosso)(CRMG, p.386)

No Currículo de Referência de Minas Gerais (Ensino Médio), consta:

> "(...)Para a área de Linguagens e Suas Tecnologias, a BNCC apresenta sete competências específicas, que objetivam motivar o estudante a aprender cada vez mais e conhecer as razões para a aquisição e contextualização do conhecimento. Elas estimulam a realização dos trabalhos de pesquisa e a sua utilização na solução de problemas pessoais, da comunidade e do mundo para a transformação da realidade. Oferecem oportunidades para que o estudante não apenas adquira repertório cultural, mas a capacidade de fruir e produzir arte e cultura, debater a construção identitária e o sentimento de pertencimento, bem como **a multiculturalidade.** Pois, é sabido que os estudantes já possuem vivências que precisam ser conhecidas e reconhecidas, estabelecendo um diálogo entre os saberes, dentro e fora da escola.(...)" (CRMG, p. 86, Linguagens e Suas Tecnologias. Destaque nosso)
>
> "(...) Esse componente [Língua Inglesa] permite entender a língua como um fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, estilizações e usos bem variados, fazendo com que o estudante respeite todas essas diferenças, posicione-se criticamente diante de diversas visões de mundo e **interaja com grupos multilíngues e multiculturais.**" (CRMG, p. 98, As habilidades do componente curricular Língua Inglesa. Grifo nosso)
>
> "Os Temas Contemporâneos Transversais abordados na BNCC são Ciência e Tecnologia; Meio Ambiente: Educação Ambiental; Educação para o Consumo; Saúde; Educação Alimentar e Nutricional; Cidadania e Civismo: Direitos da Criança e do Adolescente; Educação para o Trânsito; Educação em Direitos Humanos; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do Idoso; Vida Familiar e Social. Economia: Trabalho; Educação Financeira; Educação Fiscal; **Multiculturalismo**: Diversidade Cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras." (CRMG, p.429, Temas transversais)

No Aprofundamento Multiculturalismo nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Itinerários Formativos no Ensino Médio, prevê:

> "estudar, analisar e buscar compreender as **subjetividades culturais em diferentes escalas - local, regional, nacional e global** - a fim de construir conhecimentos que superem o discurso único e simplificado dos eventos (Santos, 2015).

> O estudo sobre o multiculturalismo implica conhecer e defender as diferenças culturais presentes em nossa sociedade. Charles Taylor, citado por MONTERO (2012), em "O multiculturalismo e a política do reconhecimento" (1993), ressalta a importância de uma política legítima de reconhecimento público das diferenças por parte das instituições públicas, justificando a defesa da sobrevivência das comunidades culturais em sociedades multiculturais, pois estão intrinsecamente ligadas à formação das identidades humanas e à concessão de direitos especiais a grupos culturais específicos".(MINAS GERAIS, Caderno de Aprofundamentos, p.12)

A visão multicultural exige o exercício reflexivo em diversas culturas e a experiência vivenciada na China, demonstrou a necessidade de ampliar as discussões sobre as políticas públicas e o currículo nas escolas no tocante à diversidade, ao multiculturalismo e à visão internacional do ensino de chinês para brasileiros. Da mesma forma que o idioma Inglês consta no Currículo mineiro como Língua Estrangeira Moderna (LEM) obrigatória, não seria o momento de se ampliar as experiências com o aprendizado de outros diferentes idiomas, dentro da concepção global de ensino?

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência internacional no Programa de Formação de Professores China-Aid destinado a estrangeiros foi singular para a compreensão da premissa multicultural prevista na Carta Magna e no Currículo de Referência de Minas Gerais. Os temas abaixo sintetizam a experiência:

- Visão internacional sobre educação e ensino de idiomas, impacto da amizade Brasil-China na economia, educação e cultura;
- Multiculturalismo: a experiência em grupos étnico-raciais distintos, em diferentes culturas e interação envolvendo diversos marcadores sociais;
- Construção de mecanismos de cooperação educacional China-PLP;
- Projeto de vida e perspectivas de futuro seja na continuidade de estudos no ensino superior ou no mercado de trabalho internacional;
- Difusão de recursos didáticos online;
- Formação de talentos brasileiros e chineses em parceria;
- Desenvolvimento de projetos de cooperação específicos (futebol, medicina tradicional chinesa), por meio de parcerias;
- Difusão dos Institutos Confúcio.

Discutiram-se oportunidades e perspectivas de futuro seja na continuidade de estudos no ensino superior ou no mercado de trabalho internacional, por meio de seus projetos de vida na ampliação do aprendizado do idioma chinês, por meio dos Institutos Confúcio. A produção de recursos didáticos online português-chinês, as iniciativas para formação de talentos internacionais, por meio do desenvolvimento de cooperação específicos (futebol, medicina tradicional chinesa), estreitando os laços de amizade Brasil-China.

Ao longo destes 14 dias de aprendizado, estabeleceram-se relações interinstitucionais nas esferas federal, estadual e municipal do Brasil e da China. E o registro dessa experiência por meio do relato de caso constitui prática multicultural.

A teoria estudada sobre ensino chinês nas palestras: história da China, Cultura Chinesa e a linguagem com o ensino de caracteres, fonética, vocabulário foram aplicadas na prática, quando experienciadas em situações reais nos diversos espaços da China: no hotel, nos restaurantes, no shopping, no táxi, no metrô, no aeroporto, nos passeios livres, nas visitas e nas reuniões.

A iniciativa do Ministério do Comércio da China em patrocinar o Curso, possibilitando a experiência educacional para a Delegação Brasileira, durante o período em que esteve naquele país, foi produtiva e o registro deste relato significativo para reflexão sobre as políticas educacionais e sobre a leitura acerca do multiculturalismo na implementação do Currículo de Minas Gerais.

A experiência foi divulgada em vários canais de comunicação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), do Instituto Confúcio da UFMG e Rádio Web Central em Bom Despacho/MG, reverberando em movimentos de reflexão sobre a difusão do ensino de chinês para brasileiros.

A expectativa é de que a experiência relatada possa alcançar mais pessoas, sirva de exemplo para outros professores buscarem experiências internacionais ou incentivarem seus estudantes a participarem de intercâmbios como, por exemplo, o Passaporte Mineiro do Conhecimento, projeto de intercâmbio do Governo de Minas, que concede bolsas de estudo para estudantes da rede pública estadual em diversos países ao redor do mundo. Também tem-se a expectativa de que a relação de amizade entre o Brasil e outros países seja recíproca, que no Brasil, também possamos desenvolver Programas de Formação, destinados a professores estrangeiros para que possam conhecer o idioma e a cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Samira Maria. Notas de Aula do Curso de Formação para Professores de Chinês Brasileiros. 2024

BOM DESPACHO. Seminário Internacional discute difusão da língua e cultura chinesa para estudantes brasileiros. Disponível em: https://www.instagram.com/p/C-F8uK8uLG3/?igsh=MWdseWI0MTg4bmly. Acesso agosto de 2024.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 19/08/2024.

CHINA. Programa de Formação China-Aid destinado a estrangeiros. (PDF). 2024.

CHIA, Ho Yeh. Educação e Memória em Confúcio. Editora Mandruvá e Revista CEMOrOc - Centro de Estudos Medievais - Oriente & Ocidente. EF-FEUSP. Disponível em http://www.hottopos.com/videtur/chia.htm. Acesso 20/08/2024.

FARIA Filho, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Samira Maria (orgs.). Coletivas e singulares: memórias escolares de estudantes de pedagogia. 1. ed. São Paulo: PoloBooks, 2023. 163 p. ISBN: 978-85-5522-476-8. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2023/11/Coletivas-e-Singulares-Arquivo-Final.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2024.

MINAS GERAIS. Currículo de Referência de Minas Gerais(CRMG).Disponível em https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/. Acesso 22/07/2024.

MINAS GERAIS. Aprofundamento Multiculturalismo nas áreas de Linguagem e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Disponível em https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1JbdOVymCikrRWBtaHIwxN00Kjz8j_4LI.

MINAS GERAIS. Professoras da rede estadual de Minas Gerais participam de curso de formação na China. SEE/MG. Disponível em https://www.educacao.mg.gov.br/professoras-da-rede-estadual-de-minas-gerais-participam-de-curso-de-formacao-na-china/?fbclid=IwY2xjawEiF_RleHRuA2FlbQIxMAABHajFmD_EBS865Xb5WK9j1lVBZDp-et4zdRjhZNYQ6qOjEwEhl8mtLr434g_aem_QSzzULkFNVqhFIOCFISgrQ. Acesso agosto de 2024.

MOREIRA, Janaina Ross. Falando de nós. Instituto Confúcio UNESP Disponível em https://www.institutoconfucio.com.br/falando-de-nos/. abril, 2020. Acesso 20/08/2024.

UFMG, Instituto Confúcio. Hoje encerrou o Seminário para Formação de Professores de Chinês no Brasil! Disponível em https://www.instagram.com/p/C-VuvQDvqjQ/. Acesso 19/08/2024.

ENTRE TEXTOS E SENTIDOS: O LETRAMENTO INTEGRADO NO ENSINO DE LÍNGUA

BETWEEN TEXTS AND MEANINGS: INTEGRATED LITERACY IN LANGUAGE TEACHING

Silvane Aparecida Gomes[1]

RESUMO:

Este artigo, fundamentado na Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012) e na perspectiva decolonial2 (Dering, 2021), em diálogo com o conceito de letramento integrado (Gomes, 2023), é parte de uma pesquisa de doutorado que investiga como a integração de diferentes tipos de letramento pode ser aplicada para transformar práticas educacionais, promovendo uma pedagogia inclusiva e equitativa. As questões centrais da seção foram: (1) De que maneira os letramentos tradicional, escolarizado, digital e crítico podem contribuir para a formação de professores? (2) Como esses letramentos podem promover a cidadania dentro e fora do contexto escolar? O estudo adota uma abordagem qualitativa, sustentada por revisão bibliográfica e análise documental, buscando aprofundar o entendimento sobre a aplicabilidade dessas práticas no ensino. Os resultados evidenciam que a integração dos diversos letramentos potencializa uma abordagem pedagógica mais inclusiva e crítica, fortalecendo a sala de aula como um espaço de emancipação e cidadania, com impacto significativo na formação docente e no desenvolvimento de competências cidadãs.

Palavras-chave: Pedagogia dos Multiletramentos. Letramento digital. Letramento decolonial. Educação consciente. Letramento Integrado.

ABSTRACT:

This article, grounded in the Pedagogy of Multiliteracies (Rojo, 2012) and the decolonial perspective (Dering, 2021), in dialogue with the concept of integrated literacy (Gomes, 2023), is part of a doctoral research project investigating how the integration of different types of literacy can be ap-

1. Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG, professora da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com mestrado em Estudos de Linguagens e especialização em Linguagem e Tecnologia pelo CEFET-MG. Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e suas Literaturas pelo UNI-BH, silvane.gomes@educacao.mg.gov.br. ORCID: 0000-0002-0981-6781.

2. Decolonialidade, ou pensamento decolonial, é uma corrente de pensamento aceita pelo crescente movimento latino-americano, com o propósito de emancipar a produção de conhecimento do paradigma eurocêntrico. Autores que abordam a perspectiva decolonial: Walter Mignolo (2003; 2007; 2010; 2015; 2017; 2020), Aníbal Quijano (1992; 2010) e Ramón Grosfoguel (2018), Dering (2021) e Gomes (2023).

plied to transform educational practices, promoting an inclusive and equitable pedagogy. The central research questions are: (1) How can traditional, school-based, digital, and critical literacies contribute to teacher education? (2) How can these literacies promote citizenship within and beyond the school context? The study adopts a qualitative approach, supported by a literature review and document analysis, seeking to deepen understanding of the applicability of these practices in teaching. The findings show that the integration of various literacies enhances a more inclusive and critical pedagogical approach, strengthening the classroom as a space for emancipation and citizenship, with significant impact on teacher education and the development of citizenship competencies.

Keywords: Pedagogy of Multiliteracies. Digital literacy. Decolonial literacy. Conscious education. Integrated literacy.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre letramento transcende os limites do ensino tradicional, expandindo-se para múltiplas esferas de interação e comunicação, que vão desde o ambiente escolar até as plataformas digitais. Nesse contexto, torna-se essencial compreender e debater os diferentes tipos de letramento, como o tradicional, o escolarizado, o digital e o crítico, que ganham relevância na abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012). A abordagem integrativa e abrangente considera os aspectos técnicos e instrumentais da leitura e da escrita somados às dimensões sociais, culturais e políticas que permeiam os processos de letramento. Além disso, o debate sobre letramento abrange a perspectiva decolonial (Dering, 2021), que desafia as hierarquias de poder e conhecimento presentes nos discursos dominantes e promove uma visão mais inclusiva e diversificada das práticas de leitura e escrita. Este foco em letramento decolonial e letramento integrado é essencial para fomentar uma educação mais equitativa e emancipatória, que valorize as múltiplas formas de expressão e conhecimento na sociedade contemporânea.

Este artigo propõe um diálogo com estudos que exploram as inter-relações conceituais entre os letramentos tradicional, escolarizado, digital e crítico, à luz das abordagens da Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012). Ao identificar pontos de convergência nas análises dos processos educacionais, destacamos diversas contribuições associadas a esses conceitos. Outrossim, exploramos as concepções do letramento decolonial, conforme delineado por Dering (2021), e do letramento integrado, conforme discutido por Gomes (2023), para aprofundar a compreensão e aplicação desses conceitos no contexto educacional atual, especialmente no ensino de linguagem, literatura e semiótica. Na elaboração de uma proposta que integra convergências conceituais e contribuições dos estudos sobre letramento, busca-se ampliar a compreensão pedagógica. Ao estabelecer essa conexão, destacamos a amplitude do letramento em Língua Portuguesa, que vai além das habilidades básicas, abarcando as complexas nuances das convenções sociais,

culturais e discursivas que permeiam a leitura e a escrita na sociedade. Com isso, buscamos uma abordagem integrada que valorize a diversidade de letramentos e as especificidades necessárias para uma comunicação eficaz em língua portuguesa.

Portanto, o letramento em Língua Portuguesa envolve um conjunto de habilidades e competências relacionadas à leitura, escrita, compreensão e produção de textos nesse idioma. Essa habilidade vai além do simples domínio do alfabeto e das palavras, abrangendo também o conhecimento das convenções sociais, culturais e discursivas que permeiam a prática da leitura e da escrita na sociedade. O letramento em Língua Portuguesa envolve a capacidade de interpretar textos de diferentes gêneros e contextos, compreender as informações neles contidas, expressar-se por meio da escrita de forma clara e coesa, além de desenvolver uma postura crítica em relação ao que é lido e produzido. Essa noção também inclui a habilidade de utilizar a língua de maneira adequada em diferentes situações comunicativas, seja no âmbito escolar, profissional ou social. O letramento em Língua Portuguesa é essencial para o pleno exercício da cidadania e para a participação ativa na sociedade contemporânea, onde a comunicação escrita ocupa um papel fundamental em diversos aspectos da vida cotidiana.

O conceito atual de letramento vai além da mera capacidade de ler e escrever, abrangendo também a habilidade de interpretar textos de diferentes naturezas, compreender contextos e utilizar a linguagem escrita de forma eficaz e adequada em variados contextos. Ser letrado em Língua Portuguesa significa dominar a língua de forma a expressar ideias, opiniões e sentimentos com clareza e coesão. Essa competência linguística permite que os indivíduos participem ativamente da vida em sociedade, compreendendo informações, tomando decisões informadas, exercendo seus direitos e deveres, bem como contribuindo para o debate público e o diálogo construtivo. Pondero que o letramento em Língua Portuguesa proporciona acesso a diversas formas de conhecimento, cultura, literatura e produções intelectuais, enriquecendo a vida do indivíduo e ampliando suas perspectivas. Partindo da definição dicionarizada, o termo "letramento" nos remete à palavra "letrado", que denota alguém culto, com profundo conhecimento e erudição, especialmente no âmbito literário. No campo da pedagogia, refere-se à capacidade de utilizar diferentes tipos de material escrito[3]. No entanto, o conceito de letramento assume um significado mais abrangente nas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Ele representa uma das traduções da palavra "literacy" do inglês para o português, que se refere à habilidade de ler e escrever, mas vai além disso, englobando a compreensão, a interpretação e a produção de textos, bem como o domínio das práticas sociais e culturais relacionadas à linguagem escrita. O termo ainda tem suas raízes no latim "litterae[4]" (letra) e, por meio do sufixo "cy", indica o estado daquele que adquire a habilidade de ler e escrever.

3. Disponível em: https://www.dicio.com.br/letrado/ . Acesso em 19 jun.2023.

4. GARNIER. Dicionário Latino-Português. Ed. Saraiva. 2000.

Considerando um quinto significado da palavra "letramento" no plural, ela abrange um conjunto mais amplo de elementos, como obras literárias, pensamentos, história, biografia, cultura intelectual, instrução, estudos, ciências, conhecimento e literatura. Em outras palavras, refere-se ao domínio dos diversos usos dos gêneros textuais. A inclusão desse termo foi proposta no Brasil por Mary Kato[5] (1986) para descrever um novo fenômeno observado em sala de aula, envolvendo estudantes em processo de aquisição da linguagem. Essa discussão se insere no âmbito das Ciências Linguísticas, visando demarcar o impacto social da escrita e os estudos sobre alfabetização. Pesquisadoras como Angela Kleiman (1995) e Magda Soares (2009) são frequentemente citadas na definição do conceito de letramento. Ao delinearem a trajetória histórica desse conceito, ambas o caracterizam como uma prática social de ler e escrever. Esse olhar foi o enfoque da pesquisa realizada no meu doutoramento (Gomes, 2023), alinhada mais especificamente aos "New Literacy Studies" (NLS[6]), conforme proposto por Street (2014).

A professora Kleiman (1995) traz o conceito de letramento que engloba a variedade de práticas sociais que envolvem o uso da escrita como um sistema simbólico e tecnológico em contextos específicos, para fins distintos[7]. Portanto, é possível afirmar que nem todos os indivíduos alfabetizados são letrados, uma vez que o processo de letramento é contínuo e em constante evolução. Os programas de alfabetização enfatizam o ensino da leitura e produção textual, mas muitas vezes os indivíduos alfabetizados não conseguem integrar essas práticas de leitura em seu dia a dia, nem adquirir as competências necessárias para utilizar essas habilidades em diferentes situações, como ler livros, jornais, revistas, escrever bilhetes, cartas, preencher formulários, localizar informações em contas e outros documentos, bulas de remédio e manuais diversos. As pesquisas de Kleiman (1995), dentro do contexto brasileiro sobre letramento coincidem com os estudos de Street (1984), que introduziu o termo "letramento" (do inglês "literacy"). A abordagem metodológica desejada para o letramento, evidente nos usos sociais da escrita e na busca pela autonomia, conforme os princípios freirianos (1960-1970), permanece distante em um cenário de ensino tradicional e colonizado. Kleiman (2008) destaca que o termo letramento foi criado para diferenciar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, que eram centrados nas habilidades individuais na prática da escrita. Embora tenha chegado tardiamente ao Brasil, o termo já figurava nos dicionários ingleses desde o século XIX.

Na perspectiva sociocultural do letramento, um conceito que abrange a utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, é a base dos Novos Estudos do Letramento

5. Kato, Mary Aizawa. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática,1986.

6. Tais estudos partem de uma perspectiva sócio-histórica e cultural.

7. Essa perspectiva dialoga de maneira coerente com a concepção de leitura de mundo apresentada por Paulo Freire, ainda que este não tenha utilizado a palavra Letramento, para postular seus conceitos sobre o cultural e social como forma de apreensão e compreensão do mundo.

de Street (2014). Esta pesquisa deu ênfase nas práticas de letramento[8] em ambientes digitais, abordando o letramento digital em contextos não ideais, onde o acesso às tecnologias é frágil. Segundo Paulo Freire (1984), o papel do professor é atuar como mediador de conhecimentos, conduzindo uma educação dialógica que seja construída com o estudante, e não apenas para ele. Seus postulados ressaltam a importância de considerar o contexto no processo de alfabetização, criticando modelos homogêneos de educação que desconsideram as particularidades das diferentes comunidades. O autor argumenta que a leitura da palavra (linguagem) está intrinsecamente ligada à leitura do mundo (relações sociais), uma abordagem que se assemelha aos estudos de Street (2014).

Assim, leitura e escrita são compreendidas como práticas sociais situadas e contextuais, em vez de universais. No contexto educacional brasileiro, observa-se uma discrepância em que projetos direcionados para a realidade urbana são implementados em todo o país, sem levar em conta as necessidades específicas de cada região, estado, município e comunidade. A integração da abordagem pedagógica preconizada por Freire, de alfabetização crítica, aliada aos estudos sobre letramento, destaca a importância de perceber a leitura e a escrita como práticas sociais fundamentais para a participação crítica e autônoma dos indivíduos na sociedade. Conforme Street (2014), as práticas de letramento são determinadas cultural e socialmente, exigindo uma análise contextualizada dentro de seus ambientes específicos de produção. É fundamental abandonar comparações e distinções para perceber as diferenças não como déficits, mas como possibilidades inseridas e situadas socialmente. Dessa maneira, é possível compreender a natureza complexa e contextualizada do letramento, reconhecendo sua relação intrínseca com as dinâmicas culturais e sociais. O letramento vai além da simples capacidade de ler e escrever, englobando a aquisição e a prática dessas habilidades valorizadas e reconhecidas pela sociedade. Desse modo, o letramento é um fenômeno socialmente construído, incluindo o letramento digital. Nas perspectivas teóricas de Mary Kato (1986), Kleiman (1995), Soares (2009) e Street (2014), o papel da formação de professores é considerado significativo. Ao investigarem questões fundamentais no contexto do ensino da língua e do letramento, esses autores contribuem para uma compreensão mais abrangente e crítica dessas áreas de estudo, permitindo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais contextualizadas, inclusivas e conscientes das realidades socioculturais dos estudantes. O núcleo do letramento em Língua Portuguesa é entendê-lo como uma prática social, contextualizada e crítica, que transcende as habilidades individuais de leitura e produção textual. O letramento é visto como um fenômeno complexo que abrange aspectos socioculturais e as desigualdades presentes nas práticas de linguagem. Tal abordagem valoriza a capacidade de usar a linguagem de forma reflexiva, levando em conta o contexto da comunicação e promovendo a participação ativa dos indivíduos na sociedade.

8. Tais eventos são as situações em que o uso social da escrita e leitura ocorrem.

Assim, a proficiência em letramento em Língua Portuguesa emerge como uma competência essencial para o progresso cidadão, tanto no contexto literário tradicional quanto como uma ferramenta indispensável na construção de uma sociedade informada, crítica e participativa, dada sua natureza como prática cultural e socialmente construída.

2. LETRAMENTO (ESCOLARIZADO), LETRAMENTO DIGITAL E LETRAMENTO CRÍTICO

O letramento engloba várias dimensões além da simples capacidade de ler e escrever, incluindo o letramento escolarizado, digital e crítico. O letramento escolarizado refere-se ao domínio das habilidades básicas de leitura e produção textual, alinhado com as normas gramaticais e convenções sociais e é amplamente desenvolvido no contexto formal da educação (Soares, 1998). Para Dering (2021), esse modelo pedagógico busca preservar e disseminar conhecimentos científicos, mas frequentemente falha em incluir a diversidade de perspectivas e saberes, perpetuando um sistema de conhecimento eurocêntrico. Dering (2021) argumenta que o letramento escolarizado pode legitimar apenas determinados saberes e perpetuar uma hierarquia de poder fundamentada no controle do conhecimento. Os sistemas educacionais muitas vezes ignoram e excluem outras formas de conhecimento e culturas, impondo uma visão única e dominante. Oferecendo uma abordagem homogeneizante e excludente, evidenciada pela exigência de padrões específicos de escrita e pela valorização do conhecimento considerado "científico", muitas vezes marginaliza conhecimentos não alinhados com essas normas.

A crítica ao letramento escolarizado inclui também o fato de que ele tende a reforçar a colonialidade, tratando a leitura e a escrita como práticas universais e desconsiderando a diversidade cultural e os diferentes contextos sociais. Embora o letramento tenha contribuído para a alfabetização, sua aplicação tradicional frequentemente perpetua o fracasso escolar e as desigualdades, reforçando práticas educacionais que priorizam o domínio do código linguístico como um meio para o sucesso acadêmico, conforme evidenciado pelo Enem e outros exames vestibulares. Restringir o letramento a uma visão unidimensional é manter uma abordagem dogmática que trata o processo de "letrar" como uma solução salvacionista. Essa perspectiva ignora a complexidade do letramento e reforça estruturas de poder colonial que persistem nas práticas educacionais. O letramento escolarizado, frequentemente fundamentado em critérios eurocêntricos, pode perpetuar desigualdades e a subordinação de saberes não hegemônicos (Dering, 2021). A valorização desigual de conhecimentos e práticas culturais específicas no letramento escolarizado contribui para a reprodução de desigualdades e processos de exclusão. Dering (2021) ressalta a necessidade de reconsiderar o conceito de letramento para fomentar uma educação mais

inclusiva e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade cultural e os diferentes saberes. Já o letramento digital oferece novas oportunidades para transformar práticas educacionais ao permitir o acesso a diferentes culturas e perspectivas. Com o uso da tecnologia, os estudantes têm a oportunidade de explorar diversos formatos e colaborar de maneira mais eficaz, enriquecendo suas experiências educacionais. No entanto, o letramento digital também exige habilidades específicas para navegar, avaliar e criar informações digitais (Kenski, 2003).

Durante a pandemia de COVID-19, as limitações do modelo educacional tradicional foram evidenciadas, destacando a necessidade de adaptação e inovação no ensino. O letramento crítico, que vai além das habilidades básicas de leitura e escrita, busca desenvolver a capacidade dos indivíduos de questionar e analisar criticamente a informação e o discurso. Essa abordagem é essencial para preparar os alunos para uma participação informada e crítica na sociedade digital contemporânea.

O letramento digital aprimora as habilidades do letramento tradicional no contexto digital, promovendo o uso eficaz das tecnologias no ensino e na aprendizagem. Esse aprimoramento não apenas complementa, mas também potencializa o letramento convencional ao oferecer novas oportunidades e estímulos educativos no ambiente digital. As pesquisadoras Coscarelli e Ribeiro (2005) exploram como o letramento digital se relaciona com as tecnologias e a necessidade de atualizar a formação dos educadores para enfrentar o desafio da inclusão digital. Eles destacam a importância de incorporar as tecnologias digitais na educação e combater a exclusão digital, aproveitando as oportunidades que a informática oferece. O letramento digital abrange habilidades como navegar na internet, buscar e avaliar informações *online*, criar conteúdos digitais e entender questões de privacidade e segurança. Buzato (2006) também enfatiza a inclusão digital como um campo importante de pesquisa.

A inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) transformou significativamente a interação entre indivíduos e tecnologia, com impacto na educação. Investigações de Soares (2002), Lévy (1999) e outros indicam a necessidade de mais pesquisas e iniciativas para assegurar o acesso universal às tecnologias digitais nas escolas. A pandemia e o ensino remoto aceleraram o uso de plataformas digitais como *Messenger*[9], *Facebook*[10], *Twitter*[11],

9. É um aplicativo de bate-papo da rede social, lançado em 2000. É um serviço de comunicação rápida e eficiente entre os usuários do facebook cujo acesso pode ser feito via computador ou celular. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/messenger. Acesso em: 08 de jan. 2021.

10. Rede social lançada por Mark Zuckerberg, por Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes em 2004. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/facebook. Acesso em: 22 jan.2021.

11. Pode ser definido como uma rede social e um microblog que permite aos seus usuários a postagem de um texto de até 280 caracteres, conhecido como tweet. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/twitter. Acesso em: 24 jan. 2021

YouTube[12], *WhatsApp*[13], *Instagram*[14] e *TikTok*[15] na educação. Essas tecnologias oferecem novos recursos pedagógicos, mas também apresentam desafios que precisam ser cuidadosamente avaliados pelos educadores para garantir uma aprendizagem inclusiva e eficaz.

Diferentes pesquisas têm explorado o uso da internet e das redes sociais como ferramentas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem (Garcia, s.d.; Moran, 2015). Pesquisas como as de Dutra (2013) analisam como as redes sociais podem promover o conhecimento no ambiente escolar, enquanto estudos de Lévy (1999), Kenski (2012a, 2012b) e Bottentuit Junior (2012) podem auxiliar a avaliação do potencial dos dispositivos móveis no processo de letramento. Essas investigações destacam a importância de integrar tecnologias digitais para aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos, promovendo uma educação mais dinâmica e engajadora. O estudo inicial visava demonstrar como os dispositivos móveis poderiam apoiar o desenvolvimento das competências comunicativas na língua materna, explorando as oportunidades proporcionadas por essas tecnologias. A pesquisa buscou compreender como a interatividade proporcionada por dispositivos móveis pode ser usada para melhorar a comunicação dos alunos, considerando tanto os benefícios quanto às limitações desses recursos. O objetivo é oferecer subsídios teóricos e práticos para educadores no uso de tecnologias móveis para aprimorar o ensino da Língua Portuguesa. Além do que, o estudo analisou como a combinação de letramento crítico social e a Semiótica Discursiva pode beneficiar o planejamento pedagógico no Novo Ensino Médio (NEM). Ao integrar esses referenciais teóricos, pretendeu-se oferecer suporte teórico aos professores na criação de planos de ensino que promovam uma abordagem mais crítica e reflexiva no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. A integração do letramento digital com o letramento crítico pode oferecer uma oportunidade valiosa para questionar narrativas predominantes, promover diversidade e equidade na educação, e preparar os alunos para se tornarem cidadãos mais conscientes e participativos em uma sociedade plural e em constante transformação. Embora o letramento escolarizado, digital e crítico sejam processos distintos, eles podem se interconectar em certos aspectos, como ilustrado no quadro da Figura 1.

12. É uma plataforma de compartilhamento de vídeos. Este serviço foi criado por *PayPal* - Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim - em fevereiro de 2005. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube. Acesso em: 26 jan.2021.

13. *WhatsApp* é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, disponível para smartphones Android, iOS. Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 01 jan. 2021.

14. O *Instagram* é uma rede social *online* de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, lançada em 2010. https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram Acesso 27 jun. 2023.

15. *TikTok*, também conhecido como Douyin e anteriormente Musical.ly, é um aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos. De propriedade da companhia de tecnologia chinesa ByteDance, foi lançado em setembro de 2016. https://pt.wikipedia.org/wiki/TikTok Acesso 27 jun. 2023.

Figura 1 – Distanciamento X Aproximação entre os letramentos

Fonte: Elaborado pela autora.

Não obstante cada tipo de letramento — escolarizado, digital e crítico — possua características distintas, é possível identificar pontos de convergência entre eles, especialmente quando essas perspectivas se integram para proporcionar uma educação mais abrangente e reflexiva. No entanto, para alcançar um letramento crítico genuíno, é essencial decolonizar *(termo já informado na nota de roda no resumo)* o letramento escolarizado, permitindo a inclusão de diversas vozes e conhecimentos, e, assim, promover a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel no mundo. Desenvolver uma mentalidade que desafie paradigmas no letramento exige a capacidade de navegar por diferentes contextos e pensar além dos limites convencionais. Esse movimento constante pode ser tanto uma força propulsora quanto um desafio, dependendo da perspectiva adotada sobre a criticidade na cidadania.

Para integrar a decolonialidade escolar como um elemento essencial para aprimorar o letramento, os professores podem transformar significativamente a experiência educacional de seus alunos, promovendo uma abordagem mais inclusiva, reflexiva e humanizada. A decolonialidade no letramento escolarizado é essencial para libertar o ensino das conexões culturais dominantes e promover uma educação mais inclusiva e emancipatória. Muitas vezes, o sistema educacional foca excessivamente nos resultados de avaliações, o que pode limitar a visão de sucesso acadêmico e negligenciar as experiências culturais e linguísticas dos alunos. Decolonizar o letramento escolarizado implica reconhecer e valorizar a diversidade de vozes e perspectivas na sala de aula, permitindo que os alunos se expressem de maneira autêntica e se vejam refletidos no currículo e no processo de aprendizagem. Isso envolve romper com padrões coloniais que priorizam certos tipos de conhecimento e abrir espaço para saberes e práticas diversas.

Ressaltado por Dering (2021), a decolonialidade no letramento escolarizado promove uma análise crítica dos conteúdos e capacita os alunos a se tornarem participantes ativos de sua própria aprendizagem. Ao questionar e interpretar o mundo ao seu redor, os alunos se tornam agentes ativos na construção do conhecimento, indo além do papel de meros receptores de informações. Essa abordagem não só potencializa a educação, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, aptos a questionar e transformar a realidade.

O destaque na decolonialidade também auxilia a formar cidadãos mais conscientes das questões sociais e históricas, capacitando-os a compreender as dinâmicas de poder e opressão na sociedade. Dessa forma, o letramento crítico se torna um objetivo fundamental, habilitando os alunos a desenvolverem habilidades de análise e interpretação que lhes permitam participar ativamente do debate público e promover mudanças positivas em suas comunidades. Logo, ao decolonizar o letramento escolarizado, a educação torna-se mais relevante e alinhada com a diversidade cultural e o respeito às múltiplas identidades, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

3. DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS DO LETRAMENTO ESCOLARIZADO, DIGITAL E CRÍTICO

A **divergência** entre o letramento (escolarizado), o letramento digital e o letramentocrítico residem principalmente nas ênfases e objetivos de cada abordagem:

1. O letramento (escolarizado) refere-se ao conjunto de habilidades de leitura, escrita e compreensão necessárias para a participação efetiva na escola e em outras instituições educacionais. É mais voltado para o contexto formal de aprendizagem e para as práticas de linguagem utilizadas no ambiente escolar.

2. No letramento digital concentra-se a capacidade de usar efetivamente as tecnologias digitais para obter informações, comunicar-se, colaborar e criar conteúdo. O foco está nas habilidades e competências necessárias para lidar com as demandas da sociedade digital.

3. O letramento crítico tem como objetivo desenvolver uma consciência crítica em relação às práticas de leitura e produção textual, questionando as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade. O foco está na análise das relações de poder, na desconstrução de discursos dominantes e na promoção da participação ativa e emancipatória dos indivíduos.

Entretanto, também há as **convergências** entre esses enfoques:

1. A valorização do contexto sociocultural em que todos os procedimentos reconhecem a importância de considerar o contexto sociocultural em que ocorrem as práticas de letramento. Isso inclui a compreensão das desigualdades presentes e das dinâmicas sociais que influenciam as práticas de linguagem.

2. O enfoque na prática social em que, tanto o letramento digital quanto o letramento crítico enfatizam a importância de compreender a linguagem como uma prática social, situada em contextos específicos e com propósitos comunicativos.

3. E o desenvolvimento de habilidades e competências que, embora com focos diferentes, todas as estratégias têm como objetivo desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura, escrita, análise crítica e ao uso das tecnologias digitais. Portanto, ainda que haja divergências nas ênfases e objetivos, há pontos de convergência entre o Letramento digital, o Letramento (escolarizado) e o Letramento crítico, especialmente na valorização do contexto sociocultural e na compreensão da linguagem como uma prática social.

Esta proposta foi implementada em quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual da Metropolitana C. A observação das turmas permitiu a coleta de dados relevantes para analisar os impactos e desafios dessa abordagem na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e fornecer subsídios para futuras **intervenções** no ensino da Língua Portuguesa. O foco da pesquisa foi promover um ensino mais efetivo, centrado em metodologias ativas, por meio de práticas de letramentos. O artefato curricular desenvolvido para este trabalho docente foi respaldado pelo uso dessas metodologias ativas, que foram aplicadas em atividades que culminaram na publicação de um livro[16], adotado como corpus da pesquisa. A análise do impacto dessas práticas visou compreender como a implementação de metodologias ativas pode melhorar a aprendizagem dos alunos, além de fornecer dados para aprimorar o ensino de Língua Portuguesa.

A perspectiva da metodologia ativa, Sala de aula invertida (SAI) pode trazer benefícios tanto para os estudantes quanto para os professores, pensando em letramento. Para os estudantes, permite que eles dediquem atenção à exposição de conteúdo quando estão mais alertas e disponíveis para aprender. Além disso, eles têm a liberdade de pausar, retroceder e revisar o material quantas vezes precisarem. Durante as aulas presenciais, tal procedimento proporciona uma maior interação com o professor, permitindo que eles recebam esclarecimentos e orientações imediatas quando surgem dificuldades ou dúvidas relacionadas às atividades. Já para os professores, a SAI oferece a oportunidade de estabelecer uma maior proximidade com os estudantes e acompanhar sua aprendizagem de forma direta e focada. Eles podem direcionar suas intervenções de maneira mais objetiva, concentrando-se na superação das dificuldades quando surgem, o que contribui para um ensino mais personalizado e eficiente.

De forma geral, os estudos indicam um notável avanço no desempenho dos estudantes à exposição da SAI. Especialmente, esse progresso é significativo entre os estudantes com "dificuldades de aprendizagem". Enquanto os chamados "bons alunos" também se beneficiam aprendendo um pouco mais e de maneira mais eficiente, é com os estudantes que enfrentam dificuldades para aprender que a SAI tem provocado um impacto maior (Minoda et al., 2020, p.123-124). E como podemos otimizar o tempo que temos com os estudantes em sala de aula, considerando a necessidade de pensar na decolonialidade escolar para potencializar o letramento? A resposta é que o melhor uso que um professor pode fazer desse tempo é estar presente com o estudante, auxiliando-o em suas dificuldades, fornecendo orientação e encorajamento no exato momento em que elas surgem. Essa abordagem pedagógica, aliada ao respeito à diversidade cultural e à valorização dos saberes locais, permite que os estudantes se sintam acolhidos e representados

16. Com base nas intervenções pedagógicas (Damiani, 2013) implementadas em sala de aula, observou-se uma evolução no letramento dos estudantes, especialmente no que se refere à escrita. Ao final do 3º bimestre, foi organizado um livro intitulado *Aquarelas Textuais*, que reuniu as produções dos estudantes. Este material foi analisado sob a ótica da Semiótica, no contexto do doutorado realizado no Poslin da UFMG, com defesa em 2023.

na sala de aula, facilitando o processo de aprendizagem e promovendo um letramento mais significativo e crítico.

Ao adotar essa postura de proximidade e empatia com os estudantes, os professores criam um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo que cada estudante alcance seu potencial máximo de aprendizagem. Além disso, a presença ativa do professor também pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de compreender o mundo de forma crítica e atuar positivamente em suas comunidades. Portanto, ao pensar na decolonialidade escolar como um elemento fundamental para potencializar o letramento, os professores podem se tornar agentes transformadores na vida de seus estudantes, proporcionando uma educação mais inclusiva, reflexiva e humanizada.

A decolonialidade no letramento escolar propõe uma educação mais inclusiva, que valoriza as experiências culturais e linguísticas dos estudantes, rompendo com padrões coloniais que limitam o conhecimento a algumas formas e ignoram outras. Inspirada em Dering (2021), essa abordagem incentiva a expressão autêntica dos alunos, permitindo que se tornem agentes ativos da aprendizagem e cidadãos críticos. Ao questionar as influências coloniais nos conteúdos e nas práticas pedagógicas, busca-se formar indivíduos mais conscientes das questões sociais e históricas, preparados para participar de debates públicos e promover mudanças positivas em suas comunidades. O foco está em construir um processo de letramento culturalmente sensível e inclusivo.

4. POTENCIALIZANDO OS LETRAMENTOS

Para potencializar os letramentos, discute-se estratégias e práticas abordando os contextos escolarizado, digital e crítico, com o objetivo de enriquecer a formação dos indivíduos e fortalecer a comunicação, o pensamento crítico e a participação cidadã. Destaca a importância do trabalho colaborativo entre professores, defendendo a liderança compartilhada e a utilização da tecnologia para melhorar as práticas pedagógicas. Também aborda a relevância do conceito de Aprendizagem Móvel, ressaltando a transformação promovida pelas tecnologias móveis na educação.

E a formação de professores, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, é vista como um caminho para promover um letramento crítico, reflexivo e criativo, considerando práticas sociais e culturais. O texto enfatiza a necessidade de superar o currículo tradicional, priorizando práticas de letramento contextualizadas que atendam às diversas realidades e valorizem a diversidade linguística e cultural. Destaca ainda a desigualdade de acesso à cultura letrada e a

importância de projetos de letramento para reduzir as barreiras de acesso, principalmente para estudantes em situação de vulnerabilidade.

Por fim, o conceito de Pedagogia dos Multiletramentos é apresentado como uma abordagem que amplia o letramento além da leitura e escrita, incluindo competências em comunicação visual, digital e sonora. Essa perspectiva visa preparar os alunos para uma participação ativa em uma sociedade digital e complexa, oferecendo uma educação mais abrangente e integrada aos desafios da comunicação contemporânea.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção descreve brevemente o percurso metodológico utilizado na pesquisa, apresentando as etapas, estratégias e fundamentos empregados na coleta e análise de dados. Baseando-se em uma intervenção pedagógica voltada para o letramento crítico, o estudo utiliza textos criados por estudantes durante a pandemia como corpus, complementados por anotações da pesquisadora. Essas escolhas metodológicas foram exploradas em relação à sua flexibilidade e rigor, destacando como afetam a validade dos resultados e contribuem para o entendimento do ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores.

A pesquisa é aplicada e qualitativa, com foco na metodologia de pesquisa do tipo intervenção pedagógica (Damiani *et al.*, 2013), fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Essa abordagem permite analisar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, oferecendo percepções sobre o impacto das intervenções pedagógicas. Utilizando uma metodologia dentro da pesquisa-ação (Paiva, 2019), o estudo visa mudanças positivas no contexto educacional, envolvendo professores e estudantes em uma colaboração ativa na resolução de problemas.

Dois princípios epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural orientam a análise: *o princípio funcional da dupla estimulação* e *o princípio da ascensão do abstrato ao concreto*. Esses conceitos auxiliam na compreensão de como a aprendizagem e o desenvolvimento humano ocorrem na prática, integrando aspectos históricos e sociais. A abordagem buscou transformar ideias abstratas em práticas concretas, destacando a importância cultural e social da aprendizagem.

Por fim, explorou-se a intervenção pedagógica como uma prática científica e colaborativa, enfatizando a necessidade de rigor metodológico para garantir resultados eficazes. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e rigorosa, a intervenção lida com obstáculos de aprendizagem e promove um ambiente inclusivo e acolhedor. Com isso, contribui-se para a criação de estratégias educacionais que atendam às necessidades dos estudantes, fomentando o sucesso educacional e a melhoria contínua do ensino.

6. CONSIDERAÇÕES

O conceito de **Letramento Integrado** (Gomes, 2023) propõe um modelo de letramento que vai além das habilidades convencionais de leitura e escrita, incorporando elementos críticos, digitais, multimodais e decoloniais, com este último como um processo contínuo de aprendizagem. O Letramento Integrado reconhece a diversidade de práticas letradas em diferentes contextos culturais, sociais e tecnológicos, incentivando uma abordagem abrangente para o aprimoramento das capacidades comunicativas e da compreensão crítica dos indivíduos.

Essa abordagem visa desenvolver habilidades técnicas e fomentar a expressão em diversas modalidades e a conscientização sobre a influência sociocultural nos processos de letramento. O conceito também desafia e reestrutura a visão colonial do letramento, integrando uma perspectiva decolonial que questiona e reformula práticas estabelecidas (Dering, 2021).

Além disso, o Letramento Integrado promove uma visão inclusiva e adaptativa, buscando unir diferentes tipos de letramento para fortalecer a cidadania e a compreensão das práticas de leitura e escrita na sociedade atual. As descobertas apontam para a importância de uma formação contínua de docentes e de estratégias de ensino que enfrentem desafios práticos, consolidando o conceito e a aplicação de um letramento eficaz e integral.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. **Do Computador ao Tablet: Vantagens Pedagógicas na Utilização de Dispositivos Móveis na Educação**. Revista Educaonline, v. 6, p. 125-149, 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, pp. 81-86.

COSCARELLI, Carla Viana.; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Ed. Autêntica, 2005, 248p.

CREESE, Angela; DANIELS, Harry.; NORWICH, Brahm. **Equipes de Apoio ao Professor em Escolas de Ensino Fundamental e Médio**. Londres: Fulton, 1997. Disponível em: https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315068039/teacher-support-teamsprimary-secondary-schools-brahm-norwich-angela-creese-harry-daniels. Acesso em: 18 ago. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR 213. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf. Acesso em 20 ago. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 16., Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/silva/Downloads/DAMIANI.%20Sobre-pesquisas-do-tipointervencao-1-sobre-pesquisas-do-tipo-intervencao.pdf. Acesso em: 05 set. 2023. 256.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de. RODRIGUES, Marion; PINHEIRO, Dariz Silva Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. v. 45, p. 57-67, maio/ago 2013. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/5816/Discutindo_pesquisas_do_tipo_inter vencao_pedagogica.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 set. 2023.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual.** 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/77edbda3-e4fa-4cbb-8361-7be912ffed5f/content. Acesso em 26 jul. 2024.

DUTRA, Karine. **A educação nas redes sociais.** Redes Modernas, 2013. Disponível em: http://redes.moderna.com.br/2013/01/18/a-educacao-nas-redes-sociais/. Acesso em: 17 de jun. de 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GARCIA, Paulo Sergio. (s.d) **A internet como nova mídia na educação**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMIDI A.PDF. Acesso em: 20 jun.2024.

GOMES, Silvane Aparecida. **Contribuições da Semiótica Discursiva para as práticas de letramento no ensino de língua portuguesa**. 2023. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/2226D.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

GOUNDAR, S. **What is the Potential Impact of Using Mobile Devices in Education?** Proceedings of SIG GlobDev Fourth Annual Workshop, Shanghai. 2011. [Online]. Disponível em: http:// citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.688.3051&rep=rep1&type=pdf. Acesso em 23 fev. 2024.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática,1986.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 141 p, 2012a.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** In: Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

KUKULSKA-HULME, Agnes. **Will mobile learning change language learning?** ReCALL, 21(2), 157-165, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MINODA, Dalva de Souza; SOUZA, Daniel Pereira de; MURTA, Flávio Cançado; OLIVEIRA, Paulo Henrique de. **Ensino híbrido e sala de aula invertida: a compreensão e a percepção dos alunos e ex-alunos das IES**. In: AVACEFETMG. A hora da EaD: os novos rumos da Educação no tempo digital. Organizado por Márcia Gorett Ribeiro Grossi. Belo Horizonte: AVACEFETMG, 2020. p. 117-134

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In: Souza, Carlos Alberto de; Morales, Ofelia Elisa Torres. (Org.). Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens (Coleção Mídias Contemporâneas), v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, p.15-33, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 160p, 2019.

PARRILLA, Angeles.; DANIELS, Harry. **Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores**. São Paulo: Loyola, 2004.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. BH: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002. E-book.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

DESAFIOS E RESPOSTAS NA ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA: ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DO GOVERNO DE MINAS GERAIS

SOUZA, Aylla Maysa Pereira[1]

MELLO, Rita Tavares de[2]

PEREIRA, Tatiana Marques[3]

RESUMO

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a orientar a prática do isolamento social na busca da contenção do avanço do coronavírus (Covid-19). Esta estratégia provocou o fechamento das instituições educacionais. Este estudo busca trazer uma análise do contexto escolar pós-pandêmico, de modo a estudar quais foram as estratégias adotadas pelo governo de Minas Gerais para enfrentar as deficiências na alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais, no contexto pós-pandemia. Há a necessidade de analisar o contexto de resposta do governo de Minas Gerais aos impactos impostos no campo educacional, uma vez que para direcionar novos caminhos para dirimir estas lacunas é preciso a compreensão da atual conjuntura dos alunos em fase de alfabetização na rede estadual de educação. A proposta deste ensaio foi realizar uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa a partir dos estudos já publicados acerca das deficiências na alfabetização no pós-pandemia, bem como sobre as estratégias adotadas pelo governo estadual de Minas Gerais, identificar o formato das aulas durante o período de isolamento e analisar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) nas escolas estaduais após a pandemia. As informações coletadas demonstram que não há, por parte dos estudantes em fase de alfabetização, o domínio das habilidades mais básicas a serem alcançadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. É possível identificar a necessidade de mudanças que favoreçam o letramento dos alunos mineiros.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliações externas. Covid-19. Ensino remoto. Minas Gerais.

1. Aylla Maysa Pereira Souza - Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. E-mail: ayllamaysa7@gmail.com
2. Rita Tavares de Mello - Orientadora- Professora Doutora da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. E-mail: ritatavares.mello@gmail.com
3. Tatiana Marques Pereira - Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. E-mail: tatianapereiramarques@gmail.com

ABSTRACT

In March 2020, the World Health Organization (WHO) began to guide the practice of social isolation in the search to contain the spread of the coronavirus (Covid-19). This strategy led to the closure of educational institutions. This study seeks to provide an analysis of the post-pandemic school context, in order to study what strategies were adopted by the government of Minas Gerais to address deficiencies in literacy among elementary school students in the early years, in the post-pandemic context. There is a need to analyze the context of the Minas Gerais government's response to the impacts imposed in the educational field, since to direct new ways to resolve these gaps it is necessary to understand the current situation of students in the literacy phase in the state education network . The purpose of this essay was to carry out a bibliographical research with a qualitative approach based on studies already published about deficiencies in literacy in the post-pandemic period, as well as on the strategies adopted by the state government of Minas Gerais, identifying the format of classes during the period of isolation and analyze the results of the Basic Education Assessment System (SAEB in the acronym in Portuguese) and the Minas Gerais Public Education Assessment and Equity System (SIMAVE in the acronym in Portuguese) in state schools after the pandemic. The information collected demonstrates that students in the literacy phase do not master the most basic skills to be achieved at the end of the 2nd year of Elementary School. It is possible to identify the need for changes that favor the literacy of students from Minas Gerais.

Keywords: Literacy. External assessments. Covid-19. Remote teaching. Minas Gerais.

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021 ocorreu em escala mundial uma pandemia de Coronavírus (Covid-19)[4], uma doença que se alastrou mundialmente, sendo necessárias medidas protetivas e preventivas para contê-la. Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a promover orientações em busca da contenção do avanço da doença, estando entre tais medidas o isolamento social, uma vez que a aglomeração de pessoas era o fator principal de disseminação do vírus.

Nesse cenário de escala global, buscando seguir e adotar tais ações preventivas, houve a suspensão das atividades presenciais e coletivas em diversas instituições, dentre elas as escolas, impactadas diretamente em suas atividades. Mediante esse contexto, o fechamento das escolas reverberou diretamente no ensino e aprendizagem.

4. "Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que foi identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, China. A doença se espalha principalmente através de gotículas respiratórias, contato direto e superfícies contaminadas, e pode causar sintomas que variam de leves a graves, incluindo febre, tosse, e dificuldades respiratórias, podendo levar à morte em casos mais severos" (WHO, 2020).

Buscando adaptar o modo de trabalho à nova realidade, para minimizar as perdas de aprendizagem, buscou-se a organização das atividades pedagógicas não presenciais por meio do ensino remoto emergencial. Para Souza e Miranda (2020, p.83-84) esse processo demandou:

> Maior exploração de recursos tecnológicos até então pouco utilizados no ambiente escolar. Esta forma de ensino requer nova metodologia, na qual a abordagem do conteúdo precisa ser feita de uma forma diferenciada, tendo em vista que mesmo para os estudantes com acesso aos meios tecnológicos, há limites para a apreensão dos conteúdos.
>
> [...] o ensino passa a ocorrer por meio de uma plataforma virtual, com professores e estudantes sem formação e domínio das ferramentas digitais. Ademais, muitos vivem em localidades sem acesso à internet ou com conexão instável. Vale ressaltar que há casos de professores e estudantes que não possuem computador pessoal e seus aparelhos móveis, única forma de acesso à internet, por vezes, não suportam o tráfego de muitas informações e a utilização de certos tipos de aplicativos.

Desta maneira, o fechamento das escolas não apenas repercutiu dentro das comunidades escolares, mas também no contexto social, refletindo direta ou indiretamente na comunidade escolar. Ainda, conforme Souza e Miranda (2020, p. 84) existem dois grandes desafios gerados com a pandemia e que se intensificaram durante este ensino. Primeiro a "exigência de uma preparação diferenciada das aulas e o atendimento aos estudantes por diferentes meios de comunicação"; assim, o professor precisou estar conectado ao trabalho a todo instante, inclusive fora do horário regular e nos fins de semana. Outro grande desafio enfrentado durante o ensino remoto diz respeito "à efetividade da aprendizagem, uma vez que estar conectado não significa, necessariamente, dedicação às aulas *online*".

Nas escolas de Educação Básica, especialmente nas turmas de alfabetização, outros desafios surgiram ou foram ampliados pela pandemia. Assim, este estudo procurou responder ao seguinte questionamento: Quais foram as estratégias adotadas pelo governo de Minas Gerais para enfrentar as deficiências na alfabetização dos alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais, no contexto pós-pandemia? Essa questão central conduzirá nossa investigação, buscando contribuir para o debate sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes em tempos de crise.

Deste modo, tal estudo se justifica a partir da importância de se pensar no processo de alfabetização que permeia a formação integral do aluno, uma vez que para Soares (2003), a alfabetização, em seu sentido próprio e específico, é o sistema de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Assim, o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever. Mas, ao longo do tempo esse conceito foi se ampliando, se modificando, integrando novas competências. Particularmente com a disseminação da internet que criou espaço para diversas

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs, as práticas de leitura e escrita foram se adequando de acordo com as necessidades sociais.

Assim, a alfabetização ultrapassa os vínculos habituais do sistema da língua escrita, visando à conquista de habilidades ou competências de leitura e escrita e superando "as dimensões restritas do codificar e decodificar, isso significa também investir nos modos como o sujeito se relaciona com seu mundo" (Colello, 2016, p.6).

Os objetivos deste estudo incluem destacar as deficiências na alfabetização no pós-pandemia, identificar as estratégias adotadas pelo governo estadual de Minas Gerais, bem como o formato das aulas durante o período de isolamento, e analisar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) nas escolas estaduais após a pandemia.

Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com metodologia de revisão de literatura, de caráter qualitativo e descritivo, com análise dos relatórios divulgados em plataformas governamentais e de artigos publicados em bancos de dados e referenciais, tais como SciELO[5], que apresentem uma abordagem dos impactos do ensino remoto na etapa da alfabetização da rede estadual do estado de Minas Gerais, buscando embasamento teórico e dados empíricos que possam enriquecer nossa compreensão dos impactos da pandemia na alfabetização e das estratégias implementadas para superar esses desafios.

As discussões empreendidas e as possíveis mudanças identificáveis no campo da alfabetização, a partir do uso educacional das TDICs, mostram o quão desafiadora é tal temática. Logo, é importante compreender a situação sob o olhar dos respectivos resultados obtidos pelos sistemas de avaliações. Assim, os principais desafios e desdobramentos no processo de alfabetização dos alunos, ocorridos ao longo do período pós-pandemia, especialmente os relacionados à conquista ou não de habilidades essenciais do processo de alfabetização estão apresentados no desenvolvimento deste trabalho.

Uma análise do contexto de resposta do governo do estado de Minas Gerais ao cenário e dos impactos que estas ações impuseram no campo educacional se faz necessário, uma vez que para direcionar novos caminhos na busca por dirimir as lacunas educacionais no pós-pandemia é preciso compreender a atual conjuntura dos alunos em fase de alfabetização na rede estadual de educação.

Desta forma, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, pois esta "[...] tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender

5. O SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. Foi desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME). Seu objetivo principal é promover a visibilidade, o acesso e a qualidade da produção científica na América Latina e no Caribe.

a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno" (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 33). De acordo com os autores citados, a pesquisa qualitativa empenha-se em se aprofundar na compreensão de um grupo social, de uma organização como outras experiências humanas, e não enfatiza a representatividade numérica.

A análise dos resultados das avaliações externas constitui também etapa importante do estudo pois:

> A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos (Viana, 2005, p.16).

Assim, compreender estes dados contribui para uma reflexão e possibilita às instituições escolares e governamentais realizarem uma análise sobre a efetiva condução das estratégias e direcionar a criação de novos caminhos para o alcance dos objetivos.

Tendo em vista que todo esforço de escrita científica se constitui em uma iniciativa que visa contribuir para a produção de conhecimentos em determinada área, o estudo de material bibliográfico produzido anteriormente sobre o tema é uma maneira de colocar em diálogo diferentes visões teóricas para, de maneira mais efetiva, compreender o que se trata de mais atual sobre o objeto de pesquisa em tela.

DESENVOLVIMENTO

A pandemia da Covid-19 adoeceu e matou milhões de pessoas no mundo todo, e no Brasil não foi diferente. No ano de 2020, especificamente no campo educacional, os desafios e defasagens que já se apresentavam historicamente na educação brasileira, foram sendo agravados pelo fechamento das unidades escolares, que foram forçadas a repensar o ensino formal, bem como as modalidades de ensino e a forma de trabalho docente.

Em um sistema onde tudo acontecia através do contato direto entre os indivíduos e favorecendo a socialização, Linhares e Enumo (2020, p. 5) afirmam que

> além das grandes perdas do processo de aprendizagem formal, as crianças foram privadas da necessária socialização com os pares, em que ocorrem aprendizados significativos para o desenvolvimento humano, tais como: experiências lúdicas compartilhadas.

Para além disso, considerando a relevância da socialização, especialmente nas fases iniciais da escolarização, sua falta mostrou-se preocupante. A interação professor-aluno é um componente essencial à prática docente, como equalizadora da dinâmica do ensino, logo, na alfabetização, as demandas e desafios foram maiores, exigindo dos educadores dinamicidade no manuseio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para fazer a mediação entre os alfabetizandos e os conhecimentos necessários para a alfabetização, em sentido amplo.

Desta feita, houve a substituição pelas interações através das telas, de recursos pedagógicos impressos e diferentes ferramentas tecnológicas, levando-se em consideração todas as determinações emitidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio de resolução específica (Res. SEE/MG 4310/2020 de 18/04/2020) que determinou que as escolas assegurassem o alcance dos objetivos educacionais de ensino e aprendizagem por meio de Planos de Estudos Tutorados, do aplicativo conexão escola, e do programa "Se liga na Educação", exibido na rede de TV. Charczuk (2020, p.2) ressalta que :

> Uma estratégia que se disseminou no país foi a adoção de recursos remotos, principalmente o uso da internet, a fim de possibilitar aos professores dos diversos níveis de ensino o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos.

Nesse contexto, a partir de tantas mudanças, se faz pertinente analisar como ficou o cenário pós-pandemia, principalmente no quesito de aprendizagens na alfabetização. Segundo Teberosky (2004, p. 160), "a tecnologia pode influenciar a maneira com que se define a leitura e a escrita". Logo, com as mudanças tecnológicas, a alfabetização não se apresenta apenas como a compreensão da língua escrita e falada. Com os suportes digitais, emergiram diferentes suportes para a escrita, a valorização da leitura de diferentes linguagens, ou seja, diferentes formas de letramento.

Durante a pandemia, muitos alunos enfrentaram dificuldades no acesso a recursos necessários para o ensino remoto, como dispositivos eletrônicos e conectividade à internet. Isso impactou negativamente na continuidade da alfabetização. O fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto interrompeu o cronograma regular de aulas, resultando em uma lacuna, especialmente para os alunos em estágios iniciais de aprendizado.

Corroborando com os estudos, a carta da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), intitulada "Acolhida e desafios frente ao retorno às aulas presenciais", divulgada em 4 de março de 2022, traz as seguintes considerações sobre os impactos da pandemia na alfabetização (ABAlf, 2022, p. 1):

> Com a realidade dos dois últimos anos e as fragilidades do ensino remoto, se previa que ocorreriam perdas incalculáveis para a educação brasileira. Em face disso, embora saibamos das limitações de avaliações em larga escala, ao dei-

> xarem de lado aspectos importantes da realidade retratada, há de se considerar que a UNESCO previu, em abril de 2021, que "o Brasil correria o risco de regredir duas décadas na educação" (UNESCO, 2021), "frente à ineficácia do ensino remoto, aumentando a pobreza de Aprendizagem" (UNESCO, 2022) e o IBGE confirmou isso, apontando que cresceu, em 66,3% de 2019 para 2021, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler nem escrever.

Nota-se, assim, o abismo educacional que foi provocado pela crise sanitária, no qual as crianças ao final do segundo ano deveriam ter dominado a leitura e a escrita, o que não aconteceu de fato, em consequência do cenário pandêmico. Para tanto, com enfoque na interrupção do atendimento presencial nas escolas da rede básica de ensino (públicas e particulares), segundo dados da Unesco (2020), entre os meses de março e maio de 2020 mais de 1 bilhão de crianças e jovens no mundo tiveram suas atividades escolares suspensas em decorrência da Covid-19, atingindo mais de 170 países, incluindo o Brasil.

Além da interrupção no atendimento presencial, as "habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material *online*; a quantidade de conhecimento inato dos pais" (Dias e Pinto, 2020, p.547), apresentou como consequências uma deficiência no processo de ensino e aprendizado, e comprometeu o desenvolvimento da criança. Nesse contexto, muitos alunos não conseguiram acompanhar as aulas remotas.

Segundo Coelho e Oliveira (2020, p. 59):

> Minas Gerais é o segundo maior estado brasileiro em número de habitantes e o quarto maior em dimensões territoriais. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PnadC) do IBGE (2018), a população estimada do estado é de 21 milhões de pessoas. Desse total, 74,8% utilizam Internet e 25,2% não utilizam. Ainda segundo o PnadC, 79,3% dos domicílios mineiros particulares utilizam Internet, 99,4% a utilizam via telefone móvel celular, 50,2% por meio de microcomputador e 14,7% por meio de tablet. Quanto à forma de conexão, 58% se dá via banda larga fixa e móvel e em 57,9%, somente via banda larga. Quanto à presença de aparelhos de televisão, a pesquisa aponta que 97% dos domicílios mineiros possuem.

A aprendizagem remota necessitou de um ambiente motivador e que abarcasse elementos essenciais na continuidade da aprendizagem. A falta de políticas públicas educacionais voltadas para o investimento na aquisição e manutenção de equipamentos e rede nas escolas, seguido dos altos custos dos equipamentos (computadores, smartphones e notebooks) e da internet banda larga; da falta de políticas públicas de valorização do magistério; da prática arraigada de não acompanhamento das políticas públicas educacionais pelos educadores e das políticas públicas pela sociedade civil foram elementos que impactaram os resultados dos alunos na alfabetização. Laguna (2021, p. 404) argumenta que:

> embora as soluções tecnológicas dispostas para as aulas remotas aparentam ser a melhor maneira de solucionar o problema da falta de aulas presenciais, elas podem evidenciar e aumentar ainda mais as diferenças de equidade na educação, sugerindo assim que, enquanto as escolas estavam fechadas, parte da população que as frequentava estaria sujeita à desigualdade e à pobreza de aprendizagem, sobretudo, que a continuidade do aprendizado é garantida a uns e negada a outros.

Segundo Nota Técnica baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2021, p.2):

> Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021.

Essa nota reflete os efeitos que as mudanças no ambiente educacional causaram, afetando a capacidade de concentração e assimilação de conteúdo por parte dos alunos, importantes fatores para a alfabetização. Desta forma, "o letramento digital na educação não só altera a relação do aluno com a aprendizagem, como também demanda do professor nova concepção e postura", conforme salienta Gomes (2021, p.15).

Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa, não se isola do uso social da língua. Nesse contexto, o que significa aprender a ler e a escrever senão mergulhar na diversidade textual que compõe o universo cultural da sociedade brasileira? Daí nasce a necessidade de um trabalho constante com a leitura e a alfabetização. Segundo Rego (2003, p. 93),

> Vygotsky, inspirado nos princípios do materialismo dialético, considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana com um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Segundo ele, o organismo e meio exercem influência recíproca, portanto, o biológico e o social não estão dissociados. Nessa perspectiva, a premissa é de que o homem constitui-se como tal através das interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser sociointeracionista.

Nesse sentido, o homem é um ser histórico e seus saberes se inserem numa cultura, construída por ele, e que por ele vai sendo modificada ao longo dos tempos. O fato é que esse movimento é dialético e na medida em que o homem modifica sua cultura, ele também se modifica.

Segundo Marcuschi (2010) os novos letramentos que permeiam diversas áreas de conhecimento, estão relacionados ao uso da internet e às possibilidades que ela oferece para as

mudanças do comportamento comunicativo dos indivíduos, com a perspectiva de incorporação de semioses que vão além da utilização de recursos verbais, algo que transpõe a barreira da abordagem linguística e adentra em outras práticas sociais.

Dessa forma, o ensino da linguagem tem como objetivo a formação de um sujeito capaz de ler o mundo (Freire, 1995), de dizer o mundo e, sobretudo, de agir no mundo em que vive.

Voltando à pergunta que norteou este estudo, "quais as estratégias utilizadas pelo governo de Minas Gerais no período pós-pandemia para sanar as deficiências apresentadas na alfabetização de alunos do ensino fundamental nos anos iniciais?", diante da importância que a linguagem e a alfabetização desempenham na formação humana, durante o período pandêmico o Governo de Minas Gerais se manteve mobilizado, tentando levar para os alunos um ensino de qualidade, mesmo diante do isolamento social. Foram adotadas medidas de auxilio, trabalho remoto com atividades através dos Planos de Estudo Tutorados (PETs), videoaulas e plataformas digitais.

Todavia, mesmo com todo esforço e dedicação dos profissionais da educação há outro fator que influencia de maneira direta na aprendizagem, que é a motivação dos estudantes. Corroborando com os estudos, a Agência Senado (2021) destaca que:

> Como o perfil socioeconômico dos estudantes da rede pública normalmente aponta para uma realidade em que esse acesso a equipamentos, a dados e à estrutura que permite o engajamento maior nas atividades remotas, é mais difícil, o que nós vislumbramos é uma tendência de queda ainda maior das aprendizagens na rede pública do que se verifica na rede particular. Embora nas duas redes haja uma queda como produto da pandemia como um todo, conclui o secretário.

Para além desta questão, apresenta-se também a evasão escolar como uma das importantes consequências da pandemia no contexto educacional. Todas as dificuldades de acesso a tecnologias e internet pela maioria da população brasileira durante a pandemia revelam, além da carência de políticas públicas efetivas, a negligência ao tratarem os fatores sociais com amplo descaso.

A nota técnica "Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia" do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, aponta que nas etapas da Educação Básica a esmagadora maioria dos estudantes sem acesso está matriculada em instituições públicas de ensino. Conforme o Instituto (IPEA, 2020, p.9):

> a concentração da provisão de Educação Básica no Brasil: mais de 80% das matrículas estão em estabelecimentos públicos. Há, contudo, proporcionalmente mais estudantes sem acesso à internet estudando em tais estabelecimentos, pois é onde estão matriculados 97,5% desses estudantes.

Assim, a evasão escolar de crianças e adolescentes por dificuldades durante o período pandêmico foi um desafio crítico, resultando em lacunas significativas no aprendizado e na ampliação das desigualdades educacionais, como explicitam os dados da Nota Técnica baseada na PNAD (2021, p.2):

> Entre as crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola, nota-se que houve um aumento de 171,1% no 2º trimestre de 2021 em relação ao mesmo período de 2019. Eram, aproximadamente, 90 mil crianças e jovens de 6 a 14 anos fora da escola em 2019, e este número passou para, aproximadamente, 244 mil. Em termos relativos, o percentual de crianças e jovens nesta faixa etária que não estavam frequentando a escola era de 0,3% em 2019 e passou para 1% em 2021, sendo a maior taxa observada nos últimos 6 anos.

Mediante tais perspectivas, tendo em vista também a contenção de forma parcial do vírus, o governo do estado de Minas Gerais adotou novas medidas no ano de 2021, como o ensino híbrido, um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais. Este foi instituído por meio da Resolução SEE MG nº 4.506 de 25 de fevereiro de 2021 buscando assim, retomar com os estudos presenciais.

Tal modalidade de ensino foi implementada observando as "Ondas" de contaminação, de acordo com o Programa Minas Consciente, onde as cidades eram inseridas em ondas verde, branca, amarela ou vermelha, de acordo com os níveis de contaminação das cidades. Desta maneira, algumas cidades ainda permaneceram por um bom tempo com o uso do ensino remoto devido aos altos níveis de contaminação por Covid-19.

Considerando estes aspectos, a Resolução SEE MG 4506/2021 (Minas Gerais, 2021) determinava:

> O ensino híbrido será iniciado por meio de aulas optativas para os estudantes, organizadas conforme os seguintes critérios: I) a escola permanecerá aberta para atendimento aos estudantes durante uma semana e permanecerá fechada para atendimento aos estudantes na semana seguinte, observando a constante alternância entre as semanas de abertura e fechamento; II) a presença nas aulas optativas não será considerada no cômputo da carga horária obrigatória; III) o retorno será facultativo aos estudantes que assim o desejarem; IV) estudantes do grupo de risco, definidos conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Saúde, permanecerão realizando apenas atividades não presenciais; V) cada escola deverá organizar o atendimento às turmas observando-se o distanciamento previsto pelo protocolo sanitário da Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais, devendo o Gestor Escolar organizar revezamento dos estudan-

> tes de maneira que cada grupo possa participar do mesmo número de aulas por componente curricular.

O retorno com atividade híbridas, evidenciou o caráter primordial da convivência dentro do espaço físico da escola, bem como, contribuiu de maneira singular na formação integral do aluno. O ensino híbrido permaneceu em vigor até 25 de outubro de 2021, quando houve a determinação do retorno presencial dos alunos por meio da Res. SEE/MG nº 4644/2021. Com a reintrodução do ensino presencial foi possível observar a necessidade e a importância das políticas públicas equalizadoras.

O governo do estado de Minas Gerais, tem buscado tratar este cenário pós-pandêmico de modo a dirimir as defasagens dos alunos, através de políticas públicas, como as descritas no Memorando-Circular nº 5/2022/SEE/SPP de 4 de março de 2022 que discorre a respeito do reforço escolar, tendo como público alvo alunos do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. O reforço escolar tem como objetivo

> promover condições de aprendizagem diferenciadas para os estudantes que não consolidaram as habilidades e competências para o seu ano de escolaridade, além de resgatar os estudantes que tiveram dificuldades em continuar suas atividades no decorrer dos anos letivos 2020 e 2021, em um trabalho pedagógico mais individualizado e direcionado, incluindo novas práticas pedagógicas e metodologias de ensino mais dinâmicas e interativas.
>
> [...] Atendimento no 6º horário, sequencial à carga horária do turno regular de matrícula do estudante e atendimento realizado no contraturno de matrícula do estudante (Minas Gerais, 2022).

Mesmo com a adoção de medidas direcionadas, e embora todo esse movimento busque mudar o cenário, as pesquisas e estudos indicam que grandes foram os danos trazidos pela pandemia. Tratando-se de um importante indicador de aprendizagem, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é realizado desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Trata-se de uma avaliação em larga escala que oferece subsídios para a elaboração bem como o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais. Permitindo que as diversas esferas governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no Brasil, a partir de evidências, através de testes e questionários. A avaliação reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes que dele participam. Tais níveis são descritos em escalas de proficiência para cada uma das áreas e etapas avaliadas. Como destacado no site do Ministério da Educação,

> Impactos da pandemia – O SAEB 2021 guarda particularidades. A aplicação foi estruturada para manter a comparabilidade com as edições anteriores. Entretanto, o contexto educacional atípico imposto pela pandemia de covid- 19, que,

> para além do período de suspensão das atividades de ensino, levou boa parte das escolas a adotarem novas mediações de ensino e a reverem seus currículos e critérios, teve reflexos na avaliação. Nas duas últimas edições do Censo Escolar (2020 e 2021), o Inep apurou dados sobre a "Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil", com o objetivo de compreender as consequências da crise sanitária na educação (Brasil, 2022).

Portanto, esse sistema de avaliação é um importante indicador para a Educação Básica no Brasil, tendo em vista que disponibiliza dados importantes sobre as diversas perspectivas e problemáticas presentes no cenário educacional, possibilitando, deste modo, que as estratégias sejam direcionadas de acordo com as dificuldades apresentadas, buscando atender a todos os indivíduos. Sendo assim, bons instrumentos de avaliação podem subsidiar com informações relevantes as decisões bem fundamentadas. Deste modo,

> Um formulário específico foi desenvolvido, com o intuito de coletar informações sobre a situação e as estratégias adotadas pelas escolas para o enfrentamento da pandemia. A pesquisa mostrou que 92% das escolas de educação básica, público-alvo do SAEB, adotaram estratégias de ensino remoto ou híbrido e 14,45% ajustaram a data de término do ano letivo. Além disso, nesse universo da educação básica, 72,3% das escolas recorreram à reorganização curricular para priorizar habilidades e conteúdos. Já o "continuum curricular" foi adotado por 17,2% das escolas. A estratégia implica a criação de uma espécie de ciclo para conciliar anos escolares subsequentes com a devida adequação do currículo. Dessa forma, as escolas teriam dois anos para cumprir os objetivos de aprendizagem (Brasil, 2022).

Logo, as informações coletadas demonstram que cerca de 92% das escolas de Educação Básica adotaram estratégias de ensino remoto ou híbrido e que houve uma reorganização curricular para cerca de 72,3% das escolas com prioridade para habilidades e conteúdo. Verifica-se também, de acordo com dados do SAEB (2021, p.37), que:

> Houve uma queda na proficiência dos estudantes brasileiros, com aumento daqueles concentrados nos níveis mais baixos de proficiência. Esse dado revela que não há, por parte desses estudantes, o domínio das habilidades mais básicas a serem alcançadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Pode-se dizer que esse conjunto de estudantes provavelmente têm dificuldade em habilidades presentes no nível 4 da Escala de Proficiência e na resolução de itens de prova nos quais ele tenha que, por exemplo, localizar informação explícita ao final de texto muito curto ou escrever ortograficamente palavras trissílabas, canônicas ou não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.

> [...] Observa-se também, que ocorreu a diminuição da proporção de estudantes localizados nos dois níveis de proficiência mais complexos (7 e 8), nos quais se espera que os estudantes dominem habilidades como inferir informação em texto médio e escrever, de forma ortográfica, palavra trissílaba com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado (habilidades do nível 7); e inferir informação e/ou assunto em texto longo (habilidades do nível 8). Em 2019, a porcentagem de estudantes localizados nesses níveis mais complexos era de 14,8%; já em 2021, essa porcentagem foi reduzida para 10,5%.

Desta feita, os impactos da pandemia na alfabetização são visíveis e os dados das avaliações demonstram tal dano.

Outro importante sistema de avaliação externa é o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Este apresenta como objetivo "verificar como está o processo de ensino e aprendizagem no estado, auxiliando a identificar quais aspectos das políticas educacionais podem ser aprimorados e, consequentemente, produzir melhorias na qualidade do ensino" (Minas Gerais, 2024). Desta maneira, busca conferir se as habilidades necessárias para cada etapa da educação têm sido alcançadas.

O SIMAVE se estrutura por meio de avaliações formativas e somativas, sendo duas avaliações formativas; a diagnóstica aplicada ao início do ano letivo e a intermediária aplicada ao início do segundo semestre; e uma somativa aplicada ao final do período letivo. O sistema é subdividido em Programa de Avaliação da Rede Pública da Avaliação Básica (PROEB) que avalia os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, e Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que avalia estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

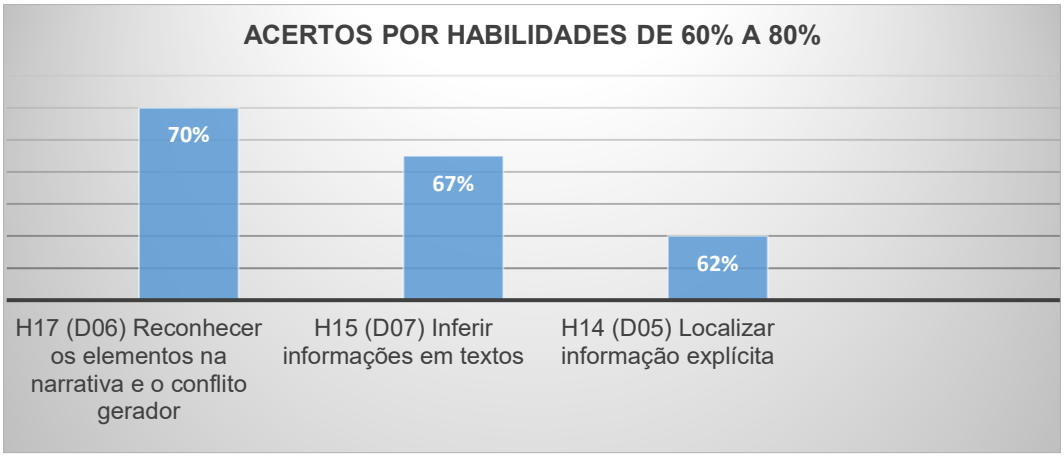
Analisando os dados dos resultados das avaliações do PROALFA, nota-se visivelmente uma queda expressiva na participação dos alunos no ano de 2021 onde a taxa de participação dos alunos caiu de 94% em 2019 para 82% em 2021, retornando ao nível de 94% em 2022. Há uma queda também no número de estudantes com desempenho dentro do recomendado no ano de 2021; com uma leve melhoria no ano de 2022, onde o índice médio de proficiência que no ano de 2019 era de 573 pontos caiu para 541 pontos no ano de 2021, com leve melhoria no ano de 2022, onde alcançou 561 pontos.

Em relação aos acertos por habilidades, o indicador de acerto calculado com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT), informa o percentual de itens acertados pelos estudantes entre o total apresentado no teste (acerto total) ou entre o total de itens de uma determinada habilidade avaliada (acerto por habilidade). Sendo assim foi possível identificar as habilidades nas quais os estudantes demonstram ter mais dificuldades.

A partir da matriz de referência de língua portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental com os seguintes descritores:

> D01 Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita, D02 Ler palavras, D03 Ler frases, D04 Localizar informações explícitas em textos, D05 Reconhecer a finalidade de um texto, D06 Inferir o assunto de um texto, D07 Inferir informações em textos verbais e D08 Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, foi possível analisar quais habilidades estavam em defasagem (Minas Gerais, 2023, p. 1).

Os resultados demonstram também as porcentagens de acertos de acordo com as matrizes de referência. Estas se baseiam no currículo e orientam a elaboração dos itens presentes na avaliação. Os gráficos abaixo demonstram as principais deficiências apresentadas pelos alunos de acordo com as habilidades avaliadas.



Fonte: Gráfico gerado pelas autoras a partir de dados da pesquisa.

Segundo o gráfico 1, os acertos por habilidades de 61 a 80% permearam as habilidades H14 (D05) com percentual de 62% de acertos, H15 (D07) com 67% e H17(D06) com 70% de acertos. A primeira reverbera a habilidade de localizar informação explícita, aliada ao descritor D05, que se trata de reconhecer a finalidade de um texto. A segunda reitera: inferir informações em textos, ligada ao descritor D07; e a terceira trata-se de reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador relacionada à inferência do assunto de um texto com o descritor D06.

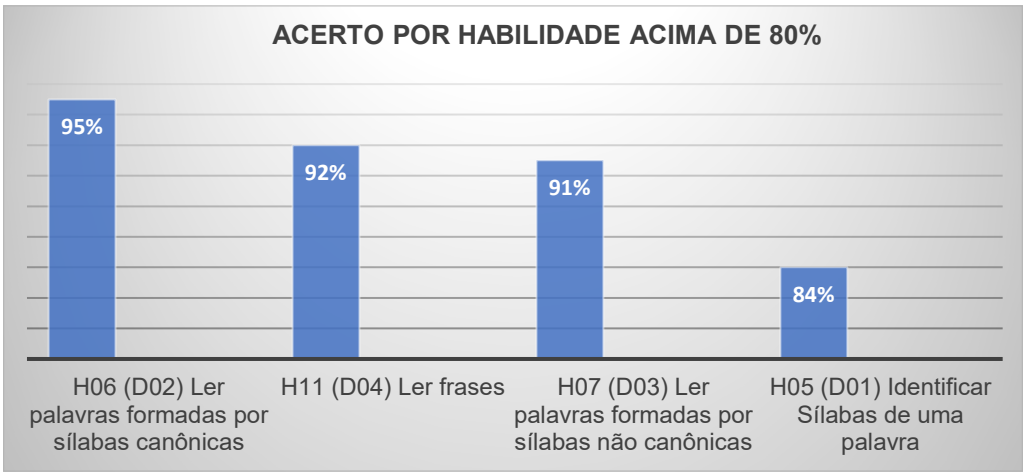
Esses dados reforçam que os alunos ainda possuem dificuldades em interpretações textuais, sendo assim, os educadores terão de direcionar seu trabalho pedagógico, sendo necessário utilizar estratégias que visem o desenvolvimento dessas habilidades. Com isso, é preciso pensar na alfabetização, bem como, no papel do professor frente à formação integral do aluno, de modo a buscar a reversão das defasagens acometidas pela pandemia. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelas equipes pedagógicas deve se basear sempre na proposta de alfabetizar letrando, considerando que "Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita" (Soares, 2017, p. 47).

É importante destacar que alfabetização é o

> processo de aquisição da tecnologia da escrita, isto é do conjunto de técnicas [...] necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (Morais; Albuquerque, 2007, p.15).

Por outro lado, o termo letramento é sintetizado por Morais e Albuquerque (2007, p.7) como um "conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito". Colello (2016, p.6) corrobora com essas concepções, também defendidas por Soares (1998, 2004). Rojo (2010, p.26) vai além e destaca que o letramento "busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais", ou seja, não existe somente um, mas multiletramentos.

Algumas habilidades simples da alfabetização foram desenvolvidas atingindo níveis superiores a 80% mas ainda não atingiram os níveis anteriores à pandemia como explicita o gráfico a seguir:



Fonte: Imagem gerada pelas autoras a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 2 demonstra de acordo com os descritores que cerca de 84% dos alunos desenvolveram a habilidade de relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita, cerca de 95% e 91% destes alunos, respectivamente, conseguem ler palavras e ler frases. Já a habilidade de localizar informações explícitas em textos foi desenvolvida por cerca de 92% destes. Analisando superficialmente o gráfico, ainda há de se preocupar, pois são literalmente cerca de 16% de alunos que ainda não relacionam valor sonoro e escrita e cerca de 5% e 9% respectivamente que não conseguem ler frases ou palavras.

Ainda que exista uma melhora nos índices do ano de 2022, é possível identificar mudanças necessárias que favoreçam o letramento dos alunos mineiros. Uma vez que os mesmos atingiram melhores níveis nas avaliações nas habilidades de identificação de sílabas, de palavras ou mesmo na leitura de frases, ainda existem defasagens na interpretação dos textos lidos e na compreensão das conexões necessárias para uma boa compreensão e escrita textual, bem como seus usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente.

É importante destacar que a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um investimento essencial no desenvolvimento global das crianças, influenciando não apenas em seu sucesso acadêmico, mas também em seu papel na sociedade e sua qualidade de vida ao longo do tempo. A capacidade de ler e compreender informações é crucial para o envolvimento cívico, compreensão de direitos e responsabilidades, e para tomar decisões informadas. Investir na alfabetização nos anos iniciais é uma estratégia fundamental para reduzir as desigualdades educacionais, proporcionando a todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, um acesso igualitário a oportunidades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir provisoriamente esse trabalho cabe retomar seus objetivos, a saber: destacar as deficiências na alfabetização no pós-pandemia, identificar as estratégias adotadas pelo governo estadual de Minas Gerais, bem como o formato das aulas durante o período de isolamento e analisar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) nas escolas estaduais após a pandemia. Não se procurou encontrar fórmulas prontas, uma vez que essas não existem.

Nessa conclusão provisória foi possível identificar que os desafios enfrentados pelos alfabetizadores são somente um primeiro e pequeno passo na busca de sua superação. Para além dos problemas escancarados durante a pandemia como a desigualdade socioeconômica que dificultou o acesso à internet e aquisição de equipamentos para todos os professores e estudantes, nas escolas e nos lares.

O estudo revelou também que o ensino remoto não alcançou melhores resultados porque os mais desfavorecidos, em geral alunos da rede pública de ensino, não tiveram condições de manter a interação com os colegas e professores, em decorrência da dificuldade de acesso à internet e tecnologias necessárias à educação não presencial. Como sanar dificuldades relacio-

nadas às TIDCs uma vez que as necessidades básicas como as de alimentação ainda eram as mais emergentes?

O ensino híbrido quando implantado também não trouxe mudanças tão significativas no contexto de aprendizado, mas evidenciou o caráter primordial da convivência dentro do espaço físico da escola, que mantém um papel de relevo no processo de socialização de cada nova geração. Necessário reforçar que a implementação do mesmo em muitas zonas do estado sequer chegou a acontecer uma vez que o plano Minas consciente permitia o retorno somente em regiões com baixa contaminação pelo vírus.

O uso de estratégias como o reforço escolar, quando do retorno às atividades presenciais, trouxe melhorias, mas ainda assim verifica-se que os impactos serão sentidos por muito tempo, de imediato, uma análise dos dados de avaliações externas possibilitou uma visão ampliada e mais concisa destes no campo educacional, mais precisamente na alfabetização. Os dados de 2021 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstraram que houve uma queda na proficiência dos estudantes brasileiros, com aumento daqueles concentrados nos níveis mais baixos de proficiência. Já o Sistema Mineiro de Avaliação da Equidade da Educação Pública (SIMAVE), com dados de 2022 já revelou no âmbito do Estado de Minas Gerais uma leve melhoria no desempenho dos alunos em relação ao ano de 2021, mas ainda sem conseguir atingir os níveis anteriores à pandemia.

Logo, os desafios sobre a alfabetização e o letramento impuseram aos professores a imersão nas práticas dos multiletramentos e o conhecimento dos recursos multimidiáticos para possibilitar ações positivas na alfabetização e letramento. Seus impactos serão sentidos a curto, médio e longo prazo, dentre estes se encontram a segregação, amplas desigualdades socioeconômicas, danos emocionais a todos os envolvidos no processo de aprendizagem e prejuízos ao desempenho dos estudantes.

Deste modo torna-se imperioso realizar e adotar medidas direcionadas para ajudar as crianças a superar as dificuldades que foram originadas no processo de alfabetização durante a pandemia de Covid-19, o que desencadeou o aumento do analfabetismo, bem como, a distorção idade/série e a evasão escolar.

Superar as lacunas na alfabetização exige resiliência e adaptação por parte dos educadores, das escolas e dos sistemas educacionais. Essa superação não apenas aborda as deficiências específicas, mas também modela habilidades importantes para os alunos em termos de enfrentar desafios e aprender com experiências adversas.

Este processo não se limita apenas ao desenvolvimento acadêmico. Ele também desempenha um papel importante na recuperação social e emocional dos alunos, proporcionando um senso de normalidade, apoio e progresso na aprendizagem. Diante dessas deficiências, é fundamental que o governo mineiro, as escolas e comunidades trabalhem em conjunto para imple-

mentar estratégias eficazes que abordem essas questões e apoiem a recuperação da alfabetização pós-pandemia. Essas estratégias podem incluir investimentos em tecnologia educacional, programas de tutoria, avaliações diagnósticas, formativas e apoio psicossocial aos alunos.

Estas questões convocam a pensar na complexidade da alfabetização pós-pandemia, onde se espera que os resultados colhidos possam contribuir para solucionar os déficits na alfabetização e letramento deixados pelos quase dois anos de ensino remoto, por meio de qualificação permanente dos educadores, melhoria das estruturas físicas escolares, inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e seu adequado uso em sala de aula ressaltando a manutenção de uma educação voltada ao multiletramento, uma vez que a pandemia de Covid-19 demonstrou a importância de adaptar a educação às novas realidades, incluindo a integração de tecnologias digitais e abordagens pedagógicas inovadoras. Manter uma educação voltada ao multiletramento é essencial para preparar os alunos para o mundo contemporâneo, que exige habilidades variadas e flexíveis.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). **Carta: Acolhida e desafios frente ao retorno às aulas presenciais.** Associação Brasileira de Alfabetização, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/_files/ugd/f293dd_0c47b51076b140b5b8f01ab71a3aa416.pdf> Acesso em: 25 nov. de 2023.

. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC e Inep divulgam resultados do Saeb e do Ideb 2021**. Brasília, 16 set. 2022. Disponível em: < https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-saeb-e-do-ideb-2021> Acesso em: 31 de maio de 2024.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). **Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. Brasília, Fev. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf> Acesso em: 30 de maio de 2024.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia**. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em: 31 de maio de 2024.

COELHO, Jianne Ines Fialho; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. O Programa de Educação Remota em Minas Gerais: uma análise dos efeitos da implementação do regime de estudos não presenciais. **Revista de Ciências Humanas**, v.20, n.2, 2020.

COLELLO, Sílvia de Mattos Gasparian. Alfabetização ou alfabetização digital? **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 23, p. 5-12, 2016.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Pereira. **A educação e Covid-19**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 545-554, jul./set., 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. Cortez editora, 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GOMES, Eliana Maria. **Alfabetização e letramentos em tempos de pandemia**: uma análise de relatos de experiência. Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39625>. Acesso em: 31 de maio de 2024.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 403-412, 2021.

LINHARES, Mariz Beatriz Martins; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia Covid-19 no desenvolvimento infantil**. Campinas, v. 37, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

MARCHUSCHI, Luis Antônio. **Definição de tipo e gênero textual.** DIONISIO, Ângela P; MACHADO, Ana Raquel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) Gêneros Textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luis Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 4310, de 18 de abril de 2020.** Estabelece normas para a reorganização do calendário escolar e a substituição das atividades presenciais por atividades não presenciais nas escolas da rede estadual de ensino em razão da pandemia de Covid-19. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 18 abr. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vcepTjchapNRoF5kQ33BFirVYTNz3uM4/view?usp=sharing>. Acesso em: 31 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE MG nº 4506, de 12 de julho de 2021.** Estabelece diretrizes para a retomada das atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19 nas escolas da rede pública estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oMKnM6A-9oIFiWbQRa8oQ0BKc6yOkNDY/view>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE/MG nº 4644, de 25 de outubro de 2021.** Estabelece normas complementares para o ano letivo de 2021 nas escolas da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://unifeg.edu.br/coronavirus/docs/RESOLUCAO-SEE-N-4644-DE-25-DE-OUTUBRO-DE-2021-RETORNO-OBRIGATORIA-AULAS-PRESENCIAIS.pdf>. Acesso em: 31 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Memorando-Circular nº 5/2022/SEE/SPP, de 4 de março de 2022**. Orientações sobre a organização do trabalho pedagógico para o ano letivo de 2022. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/47-divep1045/-reforco-escolar#:~:text=O%20Memorando%2DCircular%20n%C2%BA%205,as%20operacionaliza%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20enturma%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)**. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em: 27 de maio de 2024.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias.** Recife, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental** (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2010.

SciELO - **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <https://www.scielo.org>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

SENADO, Agência. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público.** Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico#:~:text=Evas%C3%A3o,o%20ensino%20remoto%2C%2014%25>. Acesso em: 26 de nov. de 2023.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. **Cadernos de Formação - Alfabetização**. São Paulo, UNESP, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, 2004, p.5-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 de maio de 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2017.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA).** Boa Vista, v. 4, n. 11, p. 81–89, 2020. DOI 10.5281/zenodo.4252805. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/38>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

TEBEROSKY, Ana. Alfabetização e tecnologia da informação e da comunicação (TIC). TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (orgs.) **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 153-164.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Covid-19 Educational Disruption and Response**. Paris, Unesco, 2022. Disponível em: <https://www.iiep.unesco.org/en/articles/covid-19-educational-disruption-and-response>. Acesso em: 23 de maio de 2024.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, Liber Livro, 2005.

World Health Organization. **Coronavirus disease (Covid-19) pandemic**, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

AS ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Ulisses Carolino Pimenta[1]

Loriceia Fagundes Cardoso[2]

RESUMO

Neste ensaio serão abordadas as estratégias de intervenção pedagógicas orientadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG, implantadas e executadas pelas Escolas Estaduais e monitoradas por uma Superintendência Regional de Ensino do sul de Minas Gerais. É de conhecimento de todos que a educação mineira (assim como toda a educação global) enfrentou uma situação sem precedentes, a qual foi no mínimo deletéria a todos os estudantes. A pandemia do COVID-19, que assolou todo o planeta no ano de 2020, deixou uma série de consequências, principalmente no atraso do processo de ensino e aprendizagem nas redes municipais, estaduais e particulares de ensino. A SEE-MG, frente aos desafios enfrentados devido à pandemia, que culminou com uma acentuada defasagem no aprendizado dos estudantes da rede pública estadual, vem trabalhando de acordo às extintas Resoluções SEE/MG nº 2.197/2012 e nº 4.692/2021, implantou algumas estratégias, tais como estudos contínuos de recuperação, estudos periódicos de recuperação e estudos independentes de recuperação. Além destas, em cumprimento à Resolução SEE/MG nº 4.948/2024, que as revoga, para dirimir algumas das lacunas deixadas pelo período pandêmico, foram inseridas outras estratégias como o Reforço Escolar, o Agrupamento Temporário Produtivo, o Agrupamento Temporário Intermitente e o Plano de Recomposição da Aprendizagem.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica. Recomposição da aprendizagem. Reforço escolar. Agrupamentos temporários.

ABSTRACT

This essay will address the pedagogical intervention strategies guided by the Minas Gerais State Department of Education – SEE-MG, implemented and executed by the State Schools and monitored by a Regional Superintendence of Education in the south of Minas Gerais. It is known to all that Minas Gerais education (as well as all global education) faced an unprecedented situation, which was at

1. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA, e-mail ulisses.pimenta@estudante.ufla.br

2. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA, e-mail loriceia.cardoso@estudante.ufla.br

least deleterious to all students. The COVID-19 pandemic, which devastated the entire planet in 2020, left a series of consequences, mainly in the delay of the teaching and learning process in municipal, state, and private education networks. SEE-MG, in view of the challenges faced due to the pandemic, which culminated in a sharp gap in the learning of students in the state public network, has been working in accordance with the extinct Resolutions SEE/MG nº 2,197/2012 and nº 4,692/2021, implemented some strategies, such as continuous recovery studies, periodic recovery studies and independent recovery studies. In addition to these, in compliance with Resolution SEE/MG nº 4,948/2024, which revokes them, to address some of the gaps left by the pandemic period, other strategies were inserted, such as School Reinforcement, the Temporary Productive Grouping, the Intermittent Temporary Grouping, and the Learning Recomposition Plan.

Keywords: Pedagogical intervention. Recomposition of learning. School reinforcement. Temporary groupings.

1. INTRODUÇÃO

Cumprindo a legislação vigente, no tocante à Intervenção Pedagógica, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais tem disponibilizado diversas estratégias para colaborar com o processo de aprendizagem, principalmente para com os estudantes que apresentam dificuldade em consolidar as habilidades necessárias.

Desde a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012 até a atual Resolução SEE/MG nº 4.948/2024, as quais dispõem sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, a Secretaria de estado de Educação tem se preocupado com estratégias diversas de intervenção pedagógica para suprir as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A Resolução SEE/MG nº 2.197/2012, em seu Art. 78, cita a necessidade de se oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem por meio dos "estudos contínuos de recuperação, estudos periódicos de recuperação e estudos independentes de recuperação".

A Resolução SEE/MG nº 4.692/2021 também cita em seu Art. 95 a necessidade de se oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem por meio dos "estudos contínuos de recuperação, estudos periódicos de recuperação e estudos independentes de recuperação".

Por fim, a atual Resolução SEE/MG nº 4.948/24 em seu Art. 107 relata a necessidade de se oferecer diferentes oportunidades de aprendizagem por meio dos "estudos contínuos de recuperação, estudos periódicos de recuperação e estudos independentes de recuperação". No entanto, esta Resolução, que revoga as anteriores, vai mais adiante em seu Art. 104 dizendo que a escola deve garantir as seguintes estratégias: Recomposição das Aprendizagens, Reforço Escolar, Agrupamento Temporário Produtivo e Agrupamento Temporário Intermitente.

Todas estas estratégias de intervenção pedagógica foram colocadas em prática pelas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais, principalmente durante os anos de 2023 e 2024, focos deste ensaio.

2. A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM MINAS GERAIS

É fato que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais tem se preocupado sobremaneira não só com o processo de ensino, formando seu corpo docente através das várias capacitações oferecidas pelos institutos parceiros e pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, da SEE-MG, mas também com o processo de aprendizagem de seus discentes. Prova disso é que tem garantido, pelo menos desde o ano de 2012, estratégias de intervenção pedagógica para os estudantes que não consolidam no tempo certo as habilidades necessárias para o ano cursado. Demonstrando esta preocupação, com o processo ensino-aprendizagem e o percurso escolar do educando, a Resolução SEE/MG nº 2.197/2012, relata em seu Artigo 5º, inciso 2º que,

> Faz parte integrante do Projeto Político Pedagógico o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar (Minas Gerais, 2012).

Em seu Artigo 78, esta Resolução orienta que a escola deve oferecer diversas oportunidades ao estudante, em seu Plano de Intervenção Pedagógica, a saber:

> I. estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino aprendizagem, constituídos de atividades especificamente programadas para o atendimento ao aluno ou grupos de alunos que não adquiriram as aprendizagens básicas com as estratégias adotadas em sala de aula;
>
> II. estudos periódicos de recuperação, aplicados imediatamente após o encerramento de cada bimestre, para o aluno ou grupo de alunos que não apresentarem domínio das aprendizagens básicas previstas para o período;
>
> III. estudos independentes de recuperação, no período de férias escolares, com avaliação antes do início do ano letivo subsequente, quando as estratégias de intervenção pedagógica previstas nos incisos I e II não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do aluno (Minas Gerais, 2012, Art. 78).

Por sua vez, a Resolução SEE/MG nº 4.692/2021, que substitui a 2.197/2012, diz em seu Art. 92 que,

> A escola deve garantir, no ano em curso, estratégias de intervenção pedagógica, para atendimento aos estudantes que ainda apresentam defasagens na(s) habilidade(s) do(s) componente(s) curricular(es) do ano anterior (Minas Gerais, 2021, Art. 92).

Assim como sua antecessora, a Resolução SEE/MG nº 4.692/2021, em seu Art. 95 também garante os estudos contínuos de recuperação, os estudos periódicos de recuperação e os estudos independentes de recuperação, como detalhados a seguir:

> I. estudos contínuos de recuperação, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula, constituídos de atividades específicas para o atendimento ao estudante ou grupos de estudantes que não desenvolveram as habilidades trabalhadas;
> II. estudos periódicos de recuperação, aplicados ao final de cada bimestre, antes da realização do Conselho de Classe, para o estudante ou grupo de estudantes que não desenvolveram as habilidades previstas para o bimestre;
> III. estudos independentes de recuperação, realizados após o último conselho de classe, com atividades avaliativas a serem aplicadas antes do encerramento do ano escolar, quando as estratégias de intervenção pedagógica previstas nos incisos I e II não tiverem sido suficientes para atender às necessidades mínimas de aprendizagem do estudante (Minas Gerais, 2021, Art. 95).

Revogada a já citada 4.692/2021, sua substituta a Resolução SEE/MG nº 4.948/2024, apresenta uma novidade, a qual sempre foi solicitação por parte das escolas diante dos desafios enfrentados com os estudantes com dificuldade de aprendizagem: o Reforço Escolar. Em seu Art. 104, esta Resolução discorre sobre a garantia da aprendizagem quando diz que "As estratégias de intervenção pedagógica supõem uma contribuição com ideias, medidas e ações de atendimento diferenciado, para garantir a efetiva aprendizagem dos estudantes no ano letivo em curso". (Minas Gerais, 2024, Art. 104). Dentre estas estratégias para a garantia da aprendizagem dos estudantes estão: a Recomposição das Aprendizagens, o Reforço Escolar, o Agrupamento Temporário Produtivo e o Agrupamento Temporário Intermitente. Entretanto, a Resolução 4.948 ainda resguarda o direito do estudante à aprendizagem oferecendo também, como as suas antecessoras, as estratégias de estudos contínuos de recuperação, estudos periódicos de recuperação e estudos independentes de recuperação.

A partir deste ponto, este ensaio irá detalhar um pouco mais as chamadas 'novidades' no que diz respeito às intervenções pedagógicas oferecidas aos estudantes da rede estadual de

ensino de Minas Gerais: a Recomposição das Aprendizagens, o Reforço Escolar, o Agrupamento Temporário Produtivo e o Agrupamento Temporário Intermitente. Todas estas estratégias oferecidas aos estudantes com defasagem ou dificuldade de aprendizagem no ano de 2023.

3. RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

À luz da legislação, a saber, da Resolução 4.948/2024, a estratégia de intervenção pedagógica chamada recomposição das aprendizagens supõe "a oferta de atividades para a consolidação das competências e habilidades que não foram desenvolvidas e consolidadas ao longo do período pandêmico e que comprometem o processo de aprendizagem dos estudantes". (Minas Gerais, 2024, Art. 104-A). Isso se deve ao fato de que nos anos de 2020 e 2021, ter havido a pandemia do Covid-19, a qual foi enfrentada com o distanciamento e período em que as pessoas não podiam realizar suas atividades diárias com a liberdade necessária e sendo assim, os estudantes não tiveram a oportunidade de ir à escola, mas necessitaram estar em casa realizando as atividades no formato remoto.

No território brasileiro diversas foram as formas de enfrentar esta situação de distanciamento e fechamento das escolas. Cada Estado teve a liberdade de lançar estratégias que entendia serem eficazes para o processo ensino-aprendizagem. No caso específico de Minas Gerais, a Secretaria de Estado de Educação lançou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP. Este regime permitiu que os estudantes realizassem atividades em sua própria casa. O intuito do REANP foi, principalmente, manter o vínculo do estudante com a instituição escolar, além de evitar a evasão quando do término deste difícil período.

Uma das estratégias do REANP foi a elaboração, pelos próprios professores da rede estadual de ensino, do Plano de Estudos Tutorados, alcunhado de PET. A SEE-MG elaborou e encaminhou os PETs às Superintendências Regionais de Ensino, a qual encaminhava às escolas sob sua jurisdição. Desta forma, a gestão escolar imprimia o PET e encaminhava aos estudantes para realizarem estudo e atividades propostas. Para os estudantes com acesso à internet, também foram disponibilizadas aulas online síncronas e assíncronas, com o acompanhamento de seus próprios professores. Embora o período pandêmico tenha sido um momento difícil para o planeta, com esta estratégia a SEE-MG tentou manter o vínculo da escola com seus estudantes.

4. REFORÇO ESCOLAR

O período pandêmico trouxe efeitos deletérios aos estudantes, tanto da rede estadual, como da municipal e também (em menor proporção) aos da rede privada. Além do fracasso escolar, quanto à aprendizagem, ao final dos anos 2020 e 2021, boa parte dos estudantes apresentaram estado psíquico comprometido, apresentando alto grau de ansiedade, síndrome do pânico e até mesmo depressão. O processo de aprendizagem passou a ser uma preocupação por parte tanto da SEE-MG, da SRE e também das escolas estaduais. Sendo assim, para tentar dirimir um pouco desta situação, em atendimento à Resolução SEE/MG nº 4.948/2024, a rede estadual de ensino de Minas Gerais propõe o

> Reforço Escolar em Língua Portuguesa e Matemática destinado aos estudantes que apresentam: a) Reprovação no ano anterior; b) Aprovação com progressão parcial em Língua Portuguesa ou Matemática; c) Índices de aproveitamento escolar, inferior a 65% nas avaliações diagnósticas e trimestrais da rede; d) Dificuldades de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, em razão de comprometimentos no processo de alfabetização e letramento; e) Desempenho escolar inferior a 60% em 3 (três) ou mais componentes curriculares nos dois primeiros bimestres do ano em curso; f) Frequência escolar inferior a 75% nos dois primeiros bimestres do ano em curso; g) Aprovação com 60 pontos em 3 (três) ou mais componentes curriculares no ano anterior, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental (Minas Gerais, 2024, Art. 104-A).

Desta forma, no intuito de implantar o Reforço Escolar nas escolas estaduais de Minas Gerais, a SEE-MG emitiu o Memorando-Circular nº 3/2023/SEE/DIEF. Este Memorando-Circular, datado de 29 de março de 2023, cita que "O Reforço Escolar é uma ação pedagógica que proporciona a formação humana e integral do sujeito, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, garantindo o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania". Percebe-se assim, que a SEE-MG demonstra claramente o compromisso com os estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem de algumas habilidades a serem desenvolvidas no ano em que estão cursando. Também, a participação social e o exercício da cidadania estão entre as preocupações da rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Para compor as turmas de Reforço Escolar, a SEE-MG elaborou e encaminhou às escolas estaduais uma planilha contendo o nome dos estudantes que, em 2022, não obtiveram bom aproveitamento, além de levar em consideração o fluxo escolar em 2022. Às escolas foram oferecidas a oportunidade de ter um professor de Língua Portuguesa, um professor de Matemática, ou ainda, um professor alfabetizador, no caso da necessidade de recair sobre os estudantes que estão na condição de 'não alfabetizados', ou com a alfabetização não consolidada. Ficou definido que o referido atendimento se daria no contraturno ou no 6º horário do estudante, por meio de

extensão de carga horária do professor regente de aula que já leciona na escola, ou por meio de convocação de professor que ainda não atua na Rede. Assim, estes seriam responsáveis por ministrar duas horas-aula por semana (duas de Língua Portuguesa e duas de Matemática). No caso de professor alfabetizador, a carga horária semanal seria de quatro horas.

O público-alvo para o Reforço Escolar seriam estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Devido às especificidades da modalidade de ensino, excetuam-se deste público, os estudantes das turmas de Ensino Fundamental em Tempo Integral, do Ensino Médio em Tempo Integral, da Educação Profissional, do Curso Normal e da Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes do Atendimento Educacional Especializado – AEE, também poderiam participar, desde que considerada a viabilidade pedagógica, caso a caso. É bom deixar claro que, conforme Art. 3º da Resolução SEE/MG nº 4.256/2020[3], figuram como público da Educação Especial, os estudantes que apresentam:

I. Deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental e intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

II. Transtorno do Espectro Autista (TEA): Considera-se pessoa com TEA aquela que apresenta quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras.

III. Altas Habilidades/Superdotação: Considera-se pessoa com Altas Habilidades/Superdotação aquela que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Minas Gerais, 2020, Art. 3º).

Com relação ao quantitativo permitido em cada turma do Reforço Escolar ficou definido o seguinte: de oito a quinze estudantes nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; de dez a vinte estudantes nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e para as Unidades Socioeducativas um máximo de 12 estudantes por turma. (Documento Orientador Reforço Escolar 2023, SEE/MG, p. 7).

Passando para as enturmações em 2023, ou seja, a disponibilização das turmas, a SEE-MG autorizou o oferecimento do Reforço Escolar em dois momentos, isto é, duas "entradas" distintas: uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre de 2023. Na primeira entrada, com iní-

3. A Resolução 4.256/2020 institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

cio em 20 de abril de 2023, foram autorizadas turmas à oito escolas estaduais jurisdicionadas à referida Superintendência Regional de Ensino do sul de Minas Gerais. Destas oito, somente cinco conseguiram enturmar o número necessário para a implantação do Reforço. Já na segunda entrada, com início em 1º de agosto de 2023, foram autorizadas turmas à quinze escolas. Destas, três não conseguiram o número suficiente para uma enturmação completa.

É relevante informar que mesmo oferecendo o Reforço Escolar no contraturno e no 6º horário, alguns motivos foram apresentados pelas escolas para não formarem as turmas, tais como: falta de sala de aula disponível e falta de transporte escolar. Para sanar esses problemas, dando oportunidade para o estudante ter seu direito ao aprendizado garantido, foi instituído, pelo Memorando-Circular nº 28/2023/SEE/DIEF a oferta do Reforço Escolar por meio do Google Sala de Aula[4]. Devido à urgência no processo, a SEE-MG orientou imediato início por meio do Google Sala de Aula, assim que os procedimentos necessários fossem providenciados.

5. AGRUPAMENTO TEMPORÁRIO

No tangente aos "Agrupamentos Temporários", seja ele o Produtivo ou o Intermitente, que serão detalhados à frente, a Resolução SEE/MG nº 4.692/2021, em seu Art. 104, inciso II já citava que

> As escolas e os professores, com o apoio da família e da comunidade, devem envidar esforços para assegurar o progresso contínuo dos estudantes no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, fazendo uso de todos os recursos disponíveis, e ainda:
>
> II. organizando agrupamento temporário para estudantes de níveis equivalentes de dificuldades, com a garantia de aprendizagem e de sua integração nas atividades cotidianas de sua turma.

Ademais, de acordo a Resolução nº 4.948/2024, as escolas estaduais devem oferecer o

> Agrupamento temporário Produtivo e Agrupamento Temporário Intermitente para estudantes com necessidades de intervenção pedagógica nos mesmos blocos de habilidades. a) O agrupamento temporário produtivo consiste em organizar os estudantes em grupos dentro da própria sala de aula, no horário regular das aulas e pelo próprio professor do componente curricular. b) O agrupamento temporário intermitente consiste em organizar os estudantes em grupos nos diversos espaços escolares, no horário regular das aulas, pelos demais

4. O Google Sala de Aula é uma sala virtual criada no período pandêmico COVID-19 para aulas no formato remoto.

> profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, e quando necessário, por professor atribuído especificamente para esta função, autorizado pela SEE/MG (Minas Gerais, 2024, Art. 104-A).

Corroborando com esta orientação, o Memorando-Circular n° 13/2023/SEE/DIEF, datado de 10 de julho de 2023 trouxe explicações mais claras sobre o funcionamento dos Agrupamentos, reforçando que tanto o Agrupamento Temporário Produtivo quanto o Agrupamento Temporário Intermitente devem ser "realizados no horário regular das aulas dos estudantes".

5.1. AGRUPAMENTO TEMPORÁRIO PRODUTIVO

Conforme a já citada Resolução SEE-MG nº 4.948/2024 e ao Memorando-Circular nº 13/2023/SEE/DIEF, como estratégia de intervenção pedagógica o Agrupamento Temporário Produtivo é oferecido ao estudante em seu próprio turno de aula. Esta modalidade de Agrupamento é orientada no sentido de que os próprios professores dos componentes curriculares devem realizar a intervenção, agrupando seus estudantes por blocos de dificuldades, na própria sala de aula e, como já dito, no próprio horário de aula do estudante.

De acordo com as dificuldades apresentadas, o documento "Agrupamentos Temporários – Estratégicas de Intervenção Pedagógica" (Minas Gerais, 2023, p. 6), elenca as diversas formas de trabalho, tais como: Agrupamento Coletivo; Agrupamento por Grupos; Agrupamento por Monitoria entre Duplas e Agrupamento para Trabalho Individualizado. Evidentemente priorizando sempre o atendimento à necessidade do alunado.

Segundo cronograma disposto no Memorando-Circular nº 13/2023/SEE/DIEF, as atividades do Agrupamento Temporário Produtivo tiveram início no dia 10 de agosto de 2023.

5.2. AGRUPAMENTO TEMPORÁRIO INTERMITENTE

Também, em cumprimento à Resolução SEE/MG nº 4.948/2024 e Memorando-Circular nº 13/2023/SEE/DIEF, como estratégia de intervenção pedagógica o Agrupamento Temporário Intermitente é ofertado ao estudante em seu próprio turno de aula.

Desta forma, considerando que muitos estudantes, mesmo necessitando de atendimento para sanar suas dificuldades, não tiveram a oportunidade de participar do Reforço Escolar (por falta de sala de aula na escola, por falta de transporte escolar para o estudante, falta de conexão com a internet para participarem das aulas virtuais e/ou do Google Sala de Aula), a SEE-MG autorizou vinte e cinco turmas de Agrupamento Temporário Intermitente para atuarem em oito escolas estaduais da jurisdição da SRE em questão.

Diferentemente do Agrupamento Temporário Produtivo, o Agrupamento Temporário Intermitente tem como prerrogativa o trabalho somente com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, agrupando cinco estudantes com dificuldades similares. O público selecionado pela SEE-MG foi os estudantes matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que este grupo poderia ser composto por estudantes de diferentes anos de escolaridade, desde que com a mesma dificuldade de aprendizagem, ou seja, o mesmo bloco de habilidades, conforme Anexo I.

Para a organização das turmas, a SEE-MG selecionou os estudantes indicados para a 1ª entrada do Reforço Escolar, os quais não participaram desta estratégia e que, no 1º bimestre de 2023 e não obtiveram bom aproveitamento, ou seja, perda de média em três ou mais componentes curriculares. Também diferentemente do Produtivo, as atividades do Agrupamento Intermitente deveriam ser ministradas em outro espaço da escola que não fosse a sala de aula (exclusiva do Produtivo), ou seja, na Biblioteca, no Laboratório de Ciências, no Laboratório de Informática, na Quadra Esportiva, no Pátio, etc. Assim como no Reforço Escolar, o professor de Língua Portuguesa teve duas horas/aulas por semana e o professor de Matemática o mesmo quantitativo.

Vale destacar que, poderiam ministrar estas aulas de Língua Portuguesa e/ou Matemática, o professor eventual, o Professor para o Uso e Ensino da Biblioteca – PEUB ou professor regente de aulas e que para colaborar com o trabalho do professor do Agrupamento Temporário Intermitente, a SEE-MG selecionou e disponibilizou um conjunto de habilidades por blocos.

No mesmo Memorando, já citado anteriormente, o professor responsável por esta estratégia tem como função "a elaboração do Plano Pedagógico para as ações de intervenção que devem ser desenvolvidas com os estudantes, bem como compor os registros de acompanhamento dos estudantes no Relatório Individual".

À Superintendência Regional de Ensino, através de sua Diretoria Educacional, especificamente dos Analistas da Divisão de Equipe Pedagógica coube a orientação e acompanhamento das ações do Acompanhamento Temporário Intermitente.

Da mesma forma que o Agrupamento Temporário Produtivo, e em atendimento ao cronograma disposto no Memorando-Circular nº 13/2023/SEE/DIEF, as atividades do Agrupamento Temporário Intermitente tiveram início no dia 10 de agosto de 2023.

6. ANALISANDO RESULTADOS

Ao analisarmos os resultados das avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - 9º ano - das escolas sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino em questão, pode-se perceber que, mesmo com todas estas estratégias, os

resultados não são satisfatórios. Na tabela abaixo, as escolas da SRE em questão foram inseridas por meio de numeração para preservar a identidade das mesmas.

Vejamos o resultado, em Língua Portuguesa e em Matemática, do 9º ano do Ensino Fundamental, no período de 2018, 2019, 2021, 2022 e 2023, obtidos através do Portal SIMAVE:

Tabela 1: Proficiência em Língua Portuguesa – 9º ano

Escola	2018	2019	2021	2022	2023
1	260	259	233	256	246
2	287	284	261	274	255
3	243	221	245	249	222
4	246	248	226	228	222
5	248	271	237	214	244
6	253	249	242	260	261
7	247	250	228	261	252
8	231	231	229	255	232
9	244	241	211	234	233
10	207	219	215	220	256
11	303	274	249	252	249
12	266	264	228	233	249
13	252	239	261	258	274
14	269	276	279	277	274
15	259	245	237	259	244
16	247	264	235	240	239
17	236	253	246	237	218
18	267	258	255	300	254
19	247	236	256	248	228
20	261	253	235	263	263
21	233	233	223	225	211
22	261	261	242	257	239
23	232	247	199	225	209
24	243	230	232	221	201
25	245	213	209	216	208
26	260	245	248	234	228

Fonte: elaboração própria

Para uma simples análise da tabela com os dados do 9º ano no componente curricular Língua Portuguesa, percebe-se que em amarelo estão as escolas que em 2023 obtiveram proficiência menor que em 2018. Por outro lado, em azul estão as escolas que em 2023 obtiveram proficiência maior que em 2018.

Tabela 2: Proficiência em Língua Matemática – 9º ano

Escola	2018	2019	2021	2022	2023
1	267	261	244	254	252
2	338	315	262	333	263
3	250	230	248	272	234
4	242	255	237	237	236
5	253	265	239	220	245
6	251	254	250	260	257
7	252	258	228	255	247
8	242	252	272	317	282
9	246	241	229	235	236
10	220	222	226	247	251
11	290	297	251	257	252
12	277	267	237	235	249
13	249	231	264	280	321
14	283	291	284	279	276
15	262	251	239	256	256
16	251	263	250	242	232
17	252	266	250	243	232
18	336	303	279	348	284
19	256	243	260	247	231
20	265	257	250	265	254
21	216	242	231	229	218
22	278	269	250	262	246
23	244	238	212	228	223
24	241	240	233	235	217
25	262	220	224	219	212
26	273	250	243	238	236

Fonte: elaboração própria

Da mesma forma, analisando a tabela com os dados do 9º ano no componente curricular Matemática, percebe-se que em laranja estão as escolas que em 2023 obtiveram proficiência menor que em 2018. Por outro lado, em azul estão as escolas que em 2023 obtiveram proficiência maior que em 2018.

Ao analisar-se as duas tabelas, constata-se que:

- em Língua Portuguesa, das 26 escolas, somente 7 escolas obtiveram resultado 2023 acima de 2018, o que representa 26,92%.
- em Matemática, das 26 escolas, somente 5 escolas obtiveram resultado 2023 acima de 2018, o que representa 19,23%.

Em outra análise, verificando os resultados da proficiência em 2023 (ano da implantação do PRA – Plano de Recomposição das Aprendizagens), com 2022, percebe-se que:

- em Língua Portuguesa, somente 6/26 tiveram proficiência 2023 maior que 2022, ou seja, 23,08%.
- em Matemática, somente 4/26 tiveram proficiência 2023 maior que 2022, ou seja, 15,38%.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do que foi demonstrado neste ensaio e da rápida análise elaborada, fica claro o compromisso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, da Superintendência Regional de Ensino em questão e das Escolas Estaduais a esta SRE jurisdicionadas, com o processo ensino e aprendizagem. Ao longo dos últimos anos foram oferecidas diversas estratégias de intervenção pedagógica: estudos contínuos de recuperação; estudos periódicos de recuperação; estudos independentes de recuperação; recomposição das aprendizagens; reforço escolar, agrupamento temporário produtivo e agrupamento temporário intermitente. Todas estas são estratégicas que oneram consideravelmente os cofres públicos, em busca de resultados satisfatórios. No entanto, ao se verificar o resultado das avaliações externas, essencialmente em Língua Portuguesa e Matemática (PROEB 9º ano), fica evidente que as mesmas foram insuficientes para que os estudantes obtivessem êxito no seu desempenho escolar. Eis então o questionamento: - O que mais a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais pode fazer para que o resultado de aprendizagem dos estudantes, medidos nas avaliações SIMAVE, particularmente o PROEB (que avalia o 9º ano do Ensino Fundamental), para que estes sejam satisfatórios?

REFERÊNCIAS

Minas Gerais. **Resolução SEE-MG nº 2.197/2012**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento de ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

Minas Gerais. Resolução **SEE-MG nº 4.692/2021**, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento de ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

Minas Gerais. Resolução **SEE-MG nº 4.256/2020**, de 07 de janeiro de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

Minas Gerais. Resolução **SEE-MG nº 4.948/2024**, de 25 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a organização e o funcionamento de ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Agrupamentos Temporários – Estratégia de Intervenção Pedagógica.** Belo Horizonte: 2023.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Documento Orientador Reforço Escolar 2023.** Belo Horizonte: 2023.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Memorando-Circular nº 3/2023/SEE/DIEF**. Belo Horizonte: Sistema Eletrônico de Informação, 2023. Assunto: Envia Documento Orientador Reforço Escolar 2023 e Intervenção Pedagógica 2023 e orienta diretrizes para suas implementações. Referência: Processo SEI nº 1260.01.0045875/2023-41.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Memorando-Circular nº 13/2023/SEE/DIEF**. Belo Horizonte: Sistema Eletrônico de Informação, 2023. Assunto: Agrupamento Temporário como estratégia de intervenção pedagógica. Referência: Processo SEI nº 1260.01.0100317/2023-45.

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Memorando-Circular nº 28/2023/SEE/DIEF**. Belo Horizonte: Sistema Eletrônico de Informação, 2023. Assunto: Orientações para oferta do Reforço Escolar por meio do Google Sala de Aula. Referência: Processo SEI nº 1260.01.0045875/2023-41.

Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública Portal SIMAVE (educacao.mg.gov.br)

ANEXOS

Anexo I

Quadro de Habilidades Agrupamento Temporário Intermitente	
BLOCO	**HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS**
1	1º e 2º anos do Ensino Fundamental
2	3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental
3	6º e 7º anos do Ensino Fundamental
4	8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Fonte: Memorando-Circular nº 13/2023/SEE/DIEF

ANÁLISE SOBRE O CONTROLE DA FREQUÊNCIA DE PROFESSORES E DEMAIS SERVIDORES DE ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Viviane Camargo Mendes[1]

RESUMO

O artigo tem como objetivo tratar da temática envolvendo o registro e a apuração manuscritos da frequência de professores e demais funcionários de escola pública no estado de Minas Gerais versus a implantação de uma tecnologia eletrônica para lançamento e consolidação dos dados referentes à frequência. A metodologia utilizada nesse trabalho foi o estudo de caso com abordagem de natureza quali-quantitativa. Houve a realização de pesquisa documental, observação não-participante, entrevista não-estruturada com os servidores do departamento de recursos humanos. Utilizou-se, também, um questionário semiestruturado onde os professores e demais servidores de uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais responderam questionamentos referentes aos registros e apuração dos dados da frequência realizados no método manuscrito e a visão dos servidores diante da implementação do método eletrônico para controle da frequência na escola. Ao final do estudo ficou evidenciada a necessidade da implementação do sistema eletrônico na escola por apresentar maior viabilidade operacional pela eficiência e eficácia do lançamento dos registros e consolidação dos dados.

Palavras-Chave: Tecnologia da Informação. Ponto Eletrônico. Livro de Ponto.

1. INTRODUÇÃO

A Administração Pública contemporânea tem o desafio de acompanhar e consolidar a crescente demanda de atendimento essencial a sociedade através da prestação de seus serviços mediante utilização de tecnologias da informação cada vez mais avançadas. De acordo com Di Giacomo (2005, p. 160), "a introdução, em grande escala das tecnologias de informação e comunicação, vem alterando de modo significativo às formas de organização e realização do trabalho no setor público".

1. Viviane Camargo Mendes – Universidade Federal de Minas Gerais – vivianecamargomendes@yahoo.com.br

É forçoso reconhecer a significativa obsolescência nos órgãos e entidades da Administração Pública, com especial destaque para o setor educacional e, ainda mais especificamente, a escola pública. O despontar da internet e o incremento da celeridade de transmissão das informações decorrente do desenvolvimento das mídias digitais revolucionaram as relações sociais e laborais em todo o globo.

> Temas como desempenho, eficiência, eficácia, transparência, mecanismos de controle, qualidade do gasto público e prestação de contas – relacionados ao processo de modernização da gestão pública – são conexos ao processo de construção de programas de governo eletrônico (Diniz *et al.,* 2009, p. 25).

Mudanças comunicacionais repercutiram no trabalho dos professores e demais servidores escolares, tornando-o mais dinâmico e ágil. É impossível imaginar, por exemplo, que os professores não utilizem a internet para planejar aulas, elaborar avaliações bem como atualizar os métodos e materiais de ensino.

A forma como são realizados os registros e a consolidação de pontualidade e assiduidade de servidores do magistério de escolas públicas – os registros para comprovação da presença são feitos em livros físicos – associada ao método de fechamento mensal pelo gestor escolar, fomentou a aspiração de realizar este estudo a fim de analisar esses procedimentos de registro e apuração, com um olhar crítico voltado para a eficiência da tecnologia subutilizada.

Baseando-se na premissa de que os sistemas de informação oferecem importante aporte tecnológico para a administração em geral, pergunta-se: *por que, em uma era com vastos recursos tecnológicos, ainda não existe, nas escolas públicas do estado de Minas Gerais, um sistema eletrônico para registro e apuração de frequência dos professores e demais servidores escolares?*

Para tentar responder à questão supracitada, foi definido o seguinte objetivo geral: realizar um estudo de caso com o intuito de analisar a perspectiva dos professores e demais servidores escolares, com relação à implementação de um sistema eletrônico para registro e apuração de frequência, de uma Escola Estadual, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais), que utiliza o modelo manuscrito para coleta e consolidação dos dados referentes à assiduidade e pontualidade dos servidores.

O objetivo geral pode ser dividido em objetivos específicos, que consistem em:

- Inquirir os professores e demais servidores escolares acerca do uso do livro de ponto e a utilização de um sistema eletrônico de ponto.
- Pesquisar como é feito o consolidado mensal dos registros de frequência da escola para efeito de pagamento, concessão de benefícios e contagem de tempo de serviço;
- Apreender como se estruturam os arquivos referentes às coletas de informação dos livros de ponto e registros de Quadro de Frequência e Guias de Ocorrência da escola.

Atualmente o controle de entrada e saída de servidores escolares, nas escolas estaduais de Minas Gerais, é feito por meio de livro físico de ponto e de forma manuscrita. "Partindo do pressuposto de que a educação é um processo dinâmico para a formação de novas gerações, [...], sendo a pontualidade e assiduidade as qualidades organizadas e motivadas indispensáveis ao docente [...]" Videira (2016, [online]), a falta de normatização para a implantação de um sistema eletrônico para controle da assiduidade e pontualidade passa a ser um entrave para o aprimoramento e eficiência do controle e consolidação dos dados da frequência.

O registro carga horária determinada, é realizado pelo professor e demais servidores, porém, o controle e consolidação dos dados da frequência são da competência do Diretor Escolar que, para atestar os registros de frequência dos servidores da escola o coloca frente numa relação com os servidores a qual envolve confiança, estresse e "jeitinho brasileiro", uma vez que tem que lidar com situações de faltas e atrasos. "O termo utilizado para conceituar tais atitudes é "jeitinho brasileiro", o conhecido ato de "dar um jeito em determinadas circunstâncias, estando fortemente impregnado na cultura nacional" (Gomes; Moraes; Helal, 2015, p. 503).

Na prática administrativa, ora o Diretor observa estritamente a norma jurídica, ora ele dá um "jeitinho", negociando o dia ou o atraso com o servidor. Afirma Paro (2010, p. 767) que "a racionalização do trabalho, por mais que se atenha à utilização dos recursos objetivos, não pode desconsiderar que tais recursos são manipulados por pessoas, e que só funcionam associados aos recursos subjetivos".

A praxe dos docentes e a forte presença de subjetividade no controle exercido pela direção escolar são suficientes para configurar a necessidade de reavaliar o atual sistema de controle dos dados relativos à assiduidade e pontualidade dos servidores escolares.

A intenção é que este trabalho sirva de base de estudo para a modernização da governança eletrônica nas rotinas administrativas das escolas públicas de Minas Gerais. Em outras palavras, o estudo pretende avaliar a viabilidade operacional com implementação de um sistema eletrônico para registro e apuração de frequência e propor a compilação dos dados de duas ações diferentes e interdependentes – registro de frequência e emissão de Certidão de Tempo de Serviço – em um único sistema digital, com vistas a dar maior celeridade, confiabilidade, impessoalidade e eficiência aos processos administrativos.

Para atingir os objetivos propostos, organizou-se o artigo da seguinte maneira: referencial teórico que alicerça a discussão proposta; metodologia de pesquisa; apresentação dos resultados; discussão sobre os dados obtidos; considerações finais.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO (TI) E A ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A emergência e o rápido desenvolvimento da TI em face da forte inércia tecnológica do aparato estatal implicaram uma obsolescência da Administração Pública, revelando-lhe a necessidade de implantar sistemas de informação que gerem economia dos gastos públicos e o aperfeiçoamento dos serviços prestados. Não por menos, ainda hoje, "o serviço público é considerado ineficiente e muito oneroso, e, em função disso, precisa enfrentar todo um processo de reestruturação" (Ribeiro; Macebo, 2013, p. 195).

Não obstante a indolente adaptação do Estado à TIC, já se discutem expressões como governo eletrônico e governança eletrônica, que são definidas respectivamente como "o acesso via Internet a informações e serviços oferecidos pelos governos [e-gov ou egoverno]" (Guimarães; Medeiros, 2005, p. 2) e o modo como a "Internet pode melhorar a capacidade do Estado de governar e formular suas políticas [governança eletrônica ou e-governança]" (Guimarães; Medeiros, 2005, p. 7).

No Executivo mineiro, conforme consta no Catálogo de Orientações Básicas Relativas à Administração de Pessoal (2016, p. 221), a Política de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é composta por um conjunto de objetivos que são: promover a cidadania digital por meio da transparência das ações e gastos do Governo bem como da oferta de serviços eletrônicos, possibilitando o atendimento rápido e conclusivo aos diversos públicos do Estado; promover a eficácia e a eficiência da Gestão Pública do Estado.

A Administração Pública foi se adaptando às novas tecnologias e readequando a forma de gerir os serviços e gerenciar os servidores. A premência do Estado de aumentar a arrecadação, melhorar os processos de execução dos trabalhos da administração pública, atender às demandas da sociedade para a atuação de governos mais transparentes, eficazes e eficientes – até mesmo além de substituição de tecnologias ultrapassadas, motivaram a criação tanto de sistemas informacionais com base na internet quanto do governo eletrônico (Medeiros, Guimarães, 2006, p. 67).

Contundente dizer que a tecnologia da informação gera rotinas de trabalho mais ágeis, eficazes, eficientes e fidedignas. A modernização eletrônica da Administração Pública avança a cada dia, e notoriamente as tecnologias da informação contribuem para esse desenvolvimento.

2.2. MUDANÇA ORGANIZACIONAL

Mencionar implementação de TIC faz-se necessário falar em Mudança Organizacional. Do ponto de vista de Herzog (1991, *apud* Wood Jr., 2009, p. 7) a "mudança no contexto organizacional engloba alterações fundamentais no comportamento humano, nos padrões de trabalho e nos valores em resposta a modificações ou antecipando alterações estratégicas, de recursos ou de tecnologia".

A mudança organizacional no serviço público no estado de Minas Gerais enfrenta uma dicotomia entre a busca pela melhoria dos serviços com a utilização de recursos tecnológicos em diversos segmentos e a subutilização das TICs nas escolas públicas estaduais.

A mudança organizacional atrelada a outros fatores, afirma Silva J. e Vergara (2003, p. 11) que "é preciso que se veja a mudança organizacional também como uma mudança de relações: do indivíduo com a organização, dele com seus pares, da organização com a sociedade, do indivíduo com a sociedade e dele consigo mesmo". A mudança organizacional perpassa a mudança de paradigmas. Afirma Bergue (2014, p. 47) que "a resistência à mudança pode ser minimizada, ou mesmo elidida, se o indivíduo ou grupo destinatário da mudança for capaz de constatar resultado positivo no balanço de perdas e ganhos decorrentes da inovação".

Mudanças culturais arraigadas na estrutura da organização, dentre outros pressupostos que estão atrelados aos interesses pessoais e políticos que entes da administração pública fazem parte são resistências enfrentadas quando se trata de mudança organizacional.

2.3. O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Cabe ao diretor escolar articular, junto à comunidade escolar, medidas para utilização de mecanismos de trabalho que possam melhorar a eficiência da gestão, com vistas aos atores envolvidos tenham motivação para trabalhar, potencializar as rotinas de trabalho, e que, como consequência, elevem-se os índices de desempenho escolar. Conceitua Lück (2009, p. 23) que

> O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada.

Prejulga-se que o dever ético de assegurar os direitos e o cumprimento de deveres dos servidores não garante que o gestor escolar se pautará por decisões impessoais e pela moralidade administrativa. Para Melo (2016, p. 140), ambientes onde o gestor não fornece informações claras acerca da execução dos processos, pode propiciar o aparecimento de problemas de res-

ponsabilização, além da omissão de dados, dissimulação de responsabilidades e a deturpação de informações.

Entre as atribuições definidas para o Diretor Escolar está o controle e a apuração da frequência dos servidores escolares. Na Resolução da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag-MG), n. 10/2004, está explicitado em seu Art. 4º a quem compete o controle de frequência e assiduidade do servidor público.

O Diretor Escolar, como chefia é o responsável pelo controle da frequência dos servidores dentro do ambiente escolar.

2.4. O LIVRO DE PONTO (FOLHA INDIVIDUAL DE FREQUÊNCIA) VS. PONTO ELETRÔNICO

O registro e monitoramento da entrada, saída e assiduidade do servidor público pode ser visto como uma forma de resguardar e proteger o servidor, assegurando-lhe que seus direitos não serão lesados. Na esfera privada, o empregador é o maior interessado em monitorar a assiduidade e pontualidade, pois faltas e atrasos de funcionários causam prejuízos assim como horas extras podem gerar lucro, o que não vale como regra. Silva, B. (2014, p. 356) afirma que "acima de tudo é necessário uma mudança cultural daquele empregador que forja ou manipula as informações em prejuízo do trabalhador".

Seja por meio físico ou eletrônico, o registro do ponto não deve deixar dúvidas quanto à sua exatidão e clareza. Assim, para Coelho e Albuquerque (2017, p. 29) "o controle da jornada de trabalho assume uma importância ímpar, não interessando apenas ao empregado imediatamente atingido, mas também a todo o corpo social".

Rezende cita em seu estudo sobre a análise de sistema de informação para controle do registro de ponto, que a Portaria nº 373/2011, do Ministério do Trabalho, autorizou a substituição do Livro de Ponto pelo uso de sistemas informatizados de apuração de frequência, permitindo que o empregador automatize esse procedimento de controle e para eliminar falhas (Rezende, 2018, p. 24).

Contudo, não se pode assegurar que ambas as fontes de controle de frequência não são passíveis de manipulação porque dependem do *feedback* do gestor ou empregador ao final de cada mês. Silva, D. (2015, p. 48) realizou pesquisa sobre o uso do ponto eletrônico na Secretaria Municipal de Saúde, em 2015, e verificou que "algumas inconsistências podem ter ocorrido: servidor não registrou o ponto e por algum motivo a chefia não justificou, ou o servidor não registrou o ponto por motivo de afastamento por motivo de doença".

O foco deste estudo é analisar como é feito o controle do registro manual em Livro de Ponto e buscar respostas do por quê não se tem um sistema de controle eletrônico para processamento dos dados de forma mais rápida, fidedigna e segura.

2.4.1. PONTO, LIVRO DE PONTO E/OU FOLHA INDIVIDUAL DE FREQUÊNCIA

De acordo com a Res. Seplag n. 10/2004, em seu art. 2º, ponto é definido como o registro de todas as entradas e saídas do servidor em seu órgão ou entidade de exercício, por meio do qual se verifica, diariamente, a sua frequência.

Complementarmente ao dispositivo da resolução *supra*, o Manual do Secretário define registro de ponto como:

> [...] a fonte originária da apuração de frequência do servidor, para pagamento e obtenção de direitos e vantagens, não podendo o Livro ou Folha de Ponto conter omissões, rasuras, anotações a lápis, registros imprecisos. Deverá ser visado e assinado, diariamente, por servidor da unidade de exercício responsável pelo controle da frequência, assegurando-se a exatidão dos dados e informações. (Manual do Secretário, 2013).

Para a Administração Pública, o ponto é um dos mecanismos de controle, que serve para assegurar o bom funcionamento dos órgãos e atendimento aos usuários do serviço público. É por meio dele que o gestor irá consolidar os dados de frequência do servidor, verificar se existe a ocorrência de sucessivas faltas, atrasos ou afastamentos e, com base nessas informações, o gestor poderá: avaliar, planejar e executar um plano de ação que assegure a frequência e a pontualidade desse servidor.

Segue abaixo a definição dada pela Res. Seplag n. 10/2004 sobre a folha individual de ponto:

> Art. 20. A folha individual de ponto é modalidade de controle da frequência do servidor, devendo nela constar as seguintes informações [...]: I - o registro diário do horário de entrada e de saída com a respectiva rubrica do servidor; II - rubrica diária da chefia imediata; III - identificação e assinatura da chefia imediata ao final de cada mês.

Segundo dados extraídos do Manual da Transição de Governo - Relatórios Setoriais de novembro de 2018, o Estado de Minas Gerais conta com 238.937 servidores ativos, que prestam serviços em escolas estaduais. Registrar, consolidar e controlar manualmente dados referentes aos lançamentos de entrada e saída de professores, bem como de outros servidores de Escolas Públicas de Minas Gerais é a realidade operacional de muitos estabelecimentos de ensino do Estado. Essa sistemática necessita de especial enfoque com o intuito de analisar a viabilida-

de operacional desse processo e a imparcialidade por parte dos diretores escolares referente à apuração dos registros. "Basta reconhecer que os documentos serviram e servem tanto para a comprovação dos direitos e para o exercício do poder, como para o registro da memória" (Indolfo, 2007, p. 29).

É crucial que se dê premência à questão, devido à quantidade de servidores envolvidos que fazem seus registros de frequência em Livros de Ponto e à qualidade como esses dados são registrados e apurados.

2.4.2. PONTO ELETRÔNICO

Na Administração Pública do Estado de Minas Gerais, o registro eletrônico é definido como uma modalidade de controle de frequência, conforme consta na Res. Seplag n. 10/2004, Art. 8º, o registro eletrônico de ponto é modalidade de controle de frequência do servidor por intermédio de relógio eletrônico, mediante utilização de crachá de identificação funcional.

A favor do sistema eletrônico de ponto, Schmidt e Vargas (2011, p. 46) citam que "sistemas padronizados de Registros Eletrônico de Ponto (REP), pode-se certamente esperar que diminuam sensivelmente os conflitos entre empregado e empregador relativamente à contagem das horas de trabalho laboradas".

Estudo de caso realizado por Rezende em uma empresa de segurança privada demonstrou que a substituição dos métodos manuais de registro de ponto por eletrônicos trouxeram benefícios para a empresa. Afirma Rezende (2018, p. 15) que "foi possível constatar que, na atualidade, a inclusão de novas tecnologias acelera o fluxo de informações, o que permite a mudança de paradigma no sistema de registro de entrada e saída dos funcionários de uma empresa".

Dados relativos à frequência do servidor são de suma importância porque é através desses dados, que o servidor obtém benefícios, como: ascensão na carreira, aquisição férias-prêmio, contagem de tempo para fins de contratação e de aposentadoria, cumprimento do estágio probatório, entre outros. Com base nesses dados consolidados dos registros de frequência dos servidores é que se obtêm informações necessárias e cruciais para apuração de ilícito administrativo. A adoção de métodos que assegurem a fidelidade dos dados coletados auxilia na contribuição de um trabalho mais transparente e eficiente do gestor escolar.

3. METODOLOGIA

Para efetivação deste trabalho, utiliza-se o método Estudo de Caso com abordagem de natureza quali-quantitativa através de pesquisa descritiva com observação não-participante, realização de entrevistas não-estruturadas e um questionário semiestruturado, a fim de analisar e descrever os métodos e procedimentos utilizados atualmente para registrar e consolidar os dados relativos à frequência e pontualidade dos professores e demais servidores de uma Escola Estadual, localizada na região Metropolitana de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais. Examina-se, ainda, se esses procedimentos são viáveis operacionalmente para o controle da gestão escolar.

As entrevistas não-estruturadas neste estudo servem como complementação da observação não-participante para suprir dúvidas não sanadas com a observação.

A pesquisa quantitativa traz para este estudo mais objetividade para atuar no campo de pesquisa e para subsidiar os dados elaborou-se um questionário semiestruturado. Pretende-se analisar, através deste questionário, a opinião dos servidores da Escola Estadual em questão, quanto ao método atualmente utilizado pela escola para controlar a frequência e a apreciação dos servidores quanto à possibilidade de implementação de um sistema eletrônico para registro e apuração da frequência.

O questionário irá avaliar quesitos como: o nível de satisfação dos servidores com relação ao método manual para registro do ponto; a fidedignidade do registro no Livro de Ponto em tempo real; a forma como é feito o registro do controle de assiduidade e frequência dos servidores; a adesão dos funcionários à implantação de um sistema eletrônico para o registro da frequência; benefícios e malefícios de um sistema eletrônico; se o fechamento dos dados no final de cada mês é feito de forma imparcial; a folha de frequência é de fácil preenchimento e demanda tempo para preencher.

A realização de um questionário semiestruturado, a pesquisa dos arquivos através da análise documental e observação não-participante, as entrevistas não-estruturadas servem de base para análise e consolidação dos dados deste estudo de caso, pois analisam os pontos positivos e negativos atinentes ao sistema de controle de frequência dos servidores escolares da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais:

- fatores históricos e costumeiros dos servidores diante do método manual de registro de ponto;
- exame qualitativo do risco de fraudes e ocorrência de erros conforme o método empregado;
- fatores subjetivos referentes aos agentes envolvidos, como interesse, adaptabilidade e flexibilidade.

Para a análise descritiva, foram consultados os arquivos físicos localizados na secretaria da Escola, por meio dos Livros de Ponto, Relatórios de Pagamento, Guias de Ocorrência e Quadro de Frequência, a fim de examinar como se dá o acondicionamento dos referidos documentos, a forma de registros dos dados, a qualidade dos registros no que tange à clareza e confiabilidade, a forma de apuração dos dados, entre outros aspectos que se mostraram relevantes durante a análise. A consulta aos arquivos foi realizada no período de 11 a 15 de março de 2019.

Com relação à pesquisa descritiva, Manzato e Santos (2012, p. 4) definem que este tipo de pesquisa trabalha com dados e fatos da realidade mediante instrumentos para coletas de dados como a observação, a entrevista, o questionário e o formulário.

> [...] a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial (Godoy, 1995, p. 21).

Os procedimentos adotados para a execução da pesquisa documental foram a observação e a análise de como são realizados os fechamentos mensais da frequência e como são comandados os pagamentos dos servidores, assim como é operacionalizada a guarda dos documentos. Na consulta, observaram-se os seguintes aspectos:

- a forma como é feita a guarda dos documentos;
- como os registros são feitos ao longo dos anos;
- tipos de livros e formulários utilizados;
- se os registros são fidedignos e confiáveis;

Enfim, após a análise dos dados obtidos através deste estudo, pretende-se esclarecer se a maneira, de registrar, consolidar a frequência e pontualidade dos servidores, adotada pela Escola é viável no sentido operacional ou se a melhor opção seria a implantação de um sistema eletrônico para registro de ponto na Escola aludida.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. CONDIÇÃO DE ARQUIVAMENTO E CONSERVAÇÃO DOS LIVROS DE PONTO

Inicialmente, fez-se um trabalho de observação não-participante, dos livros e documentos referentes aos controles de frequência e assiduidade de professores e funcionários da Escola em questão. Observou-se, que os documentos ficam acondicionados em caixas de material plástico, arquivadas em prateleiras instaladas em uma sala onde funcionam os serviços de tesouraria juntamente com o setor de recursos humanos.

A partir desse ponto foi necessário o uso da entrevista não-estruturada para esclarecer algumas dúvidas detectadas durante a observação. Foi perguntado à Secretária da Escola, a qual acompanhou os trabalhos de consulta, como e onde são feitos os registros da frequência dos servidores e foi respondido: "Os registros são feitos manualmente em livro de ponto" (Secretária da Escola).

Além disso, a Secretária foi indagada sobre qual é a forma de aquisição e/ou confecção do livro de ponto:

> Até o ano de 2007, os Livros de Ponto eram comprados prontos. A partir de 2008, os Livros de Ponto deram lugar às Folhas Individuais de Frequência. Essas folhas são confeccionadas mês a mês na própria escola, por mim ou pela Auxiliar de Secretaria, que responde pelo setor de recursos humanos da escola, no computador, através do Word, impressas em papel ofício branco e impressora a laser. No fim do ano, eu faço a juntada das folhas em blocos de três ou quatro meses cada, enumero as páginas, insiro os Termos de Abertura e Encerramento e, havendo verba, a escola envia a documentação para encadernação, formando em Livros de Ponto (Secretária da Escola).

Dando prosseguimento à entrevista semiestruturada, a secretária também foi questionada sobre qual é a diferença entre livro de ponto e folha individual de frequência?

> O Livro de Ponto e/ou Folha Individual de Frequência têm a mesma função que é o local onde se faz o registro da frequência. A diferenciação é que o livro é encadernado em capa dura com folhas numeradas e a folha individual de frequência fica solta podendo ser encadernada ao final de um dado período (Secretária da Escola).

Durante a análise dos documentos, foi observado que as folhas de frequência de 2017, estão presas a colchetes e dentro de caixas de arquivo, e as folhas de 2018 estavam localizadas em cima de um armário de aço, acondicionadas em pastas de papel, sem nenhum cuidado de conservação e proteção, pois foi visto que as pastas estavam sujas, amassadas e acessíveis a qualquer pessoa.

Foi questionado à servidora responsável pelo Setor de Recursos Humanos - RH, se não havia o risco das folhas de frequência desaparecerem ou serem adulteradas por estarem em situação de guarda e conservação vulneráveis: "Às vezes some, mas depois aparece. O pessoal costuma levar para a sala de aula para atualizar o ponto. Mas nunca sumiu" (Responsável pelo setor de RH da Escola).

Nessa fase do trabalho percebeu-se que, conforme dito por Ribeiro e Mancebo (2013, p. 195), o serviço público precisa passar por uma reestruturação, visto que é ineficiente a forma como são preservados os livros até o momento de encadernação, e que se perde tempo com a confecção dos livros, além do risco de perda, extravio e/ou adulteração de documentos. Porém, os livros e documentos, após serem encadernados, estão bem arquivados, no sentido de conservação dos documentos.

A subutilização de recursos de TI que poderiam colaborar para os processos de execução dos trabalhos de arquivamento e controle dos registros de frequência, confirma a interpretação de Medeiros e Guimarães (2006, p. 67) bem como a urgência da Administração Pública substituir essa tecnologia arcaica de confecção, conservação e guarda de documentos por outras mais contemporâneas, eficientes, acessíveis e transparentes.

4.2. LIVROS DE PONTO E FOLHAS DE FREQUÊNCIA

Ao confrontar os livros de ponto utilizados no início do ano de funcionamento da escola (1988), com os utilizados em meados da existência da escola (2004) e com as folhas de frequência utilizadas atualmente (2018), foram observados os seguintes aspectos significativos:

Quadro 1 – Aspectos relevantes encontrados durante a observação dos livros.

Ausência de assinaturas de alguns servidores, em todos os livros de ponto e folhas de frequência analisados. Não houve o desconto na folha de pagamento desses servidores.
Ausência de assinatura da chefia imediata, nos livros de 1988 e 2004, no fechamento de cada mês.
Rasuras em quase todos os livros e folhas examinados.

Falta de padrão, estipulado pela gestão escolar, com relação ao preenchimento dos dados nos livros e folhas de ponto. Ex.: Os professores preencheram os campos dos livros e folhas de formas variadas. Ex.: um professor informa, no campo das aulas dadas, o ano de escolaridade e o nome da turma; outro professor informa apenas o nome da turma; um terceiro professor não informa nem um e nem outro, mas apenas a modalidade de ensino (Educação de Jovens e Adultos - EJA).
Falta de padrão na cor da tinta da caneta – a maioria das assinaturas está na cor azul, porém existem assinaturas na cor preta e, até mesmo, vermelha.
Folhas sujas e amassadas.
Uso de colchetes para prender as folhas de frequência mensais as quais são divididas em duas pastas de papelão ou de plástico (não tem padrão), sendo uma pasta para os Professores Regentes de Aulas, e a outra, para Professores Regentes de Turma e demais servidores.
Disponibilização mensal das folhas individuais de frequência para assinatura dos servidores: uma, na sala dos professores para os regentes de aulas; outra, no balcão da secretaria da escola para assinatura dos professores regente de turma, equipe gestora e pessoal administrativo.

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Constatou-se que a operacionalização dos Livros de Ponto e/ou Folhas de Frequência, na Escola Estadual em questão, estão em desacordo com a Res. Seplag n. 10/2004 por não conter assinatura da chefia imediata no final do mês e a ausência de assinaturas dos servidores em parte dos livros consultados.

Ainda foi verificado, em desacordo com as normas contidas no Manual do Secretário (2013), que haviam registros imprecisos como a não identificação da turma e ano de escolaridade nos registros dos professores, ausência de informações relevantes para a Administração, como períodos de afastamentos, rasuras e anotações feitas a lápis.

Considerando que o tempo de serviço configura para o servidor exigência para obtenção de direitos e vantagens, seu cômputo exige o cumprimento fiel, segundo os fins previstos em lei. A Certidão de Contagem de Tempo de Serviço do servidor é realizada através dos dados obtidos do livro de ponto. Com os registros inconsistentes e incorretos da frequência, o risco de erros e prejuízos ao servidor é concreto. A Certidão de Contagem de Tempo de Serviço é um documento utilizado para computar o tempo trabalhado do servidor público com a finalidade de conceder benefícios ao servidor, como: aquisição de férias-prêmio, ascensão na carreira, aposentadoria, dentre outros.

As irregularidades encontradas no exame da documentação apontam para uma clara disfunção do método manuscrito de controle de presença e de frequência de servidores escolares. Conquanto a pesquisa tenha se cingido apenas a uma escola, não havendo "n" amostral suficiente para uma conclusão genérica minimamente segura, exsurge o receio de que este estudo de caso seja, ainda que parcialmente, o reflexo da realidade administrativa das escolas públicas mineiras.

No caso examinado, os dados obtidos nessa fase do trabalho colocam em evidência as irregularidades administrativas ínsitas ao controle manuscrito na praxe escolar, as quais podem ser saneadas mediante a implementação de um sistema de controle eletrônico, semelhantemente ao que Rezende (2018, p. 15), observou em sua experiência – incremento do fluxo das informações mediante sistemas digitais. Ademais, conforme Schmidt e Vargas (2011, p. 46), a apuração eletrônica padroniza o registro de ponto e diminui conflitos relativos às horas trabalhadas.

4.3. QUADRO DE FREQUÊNCIA, RELATÓRIO DE PAGAMENTO E GUIA DE OCORRÊNCIA

Quadro de Frequência era um impresso utilizado pelas escolas estaduais de Minas Gerais para informar à situação funcional dos servidores, como: inclusão, exclusão e alteração da carga horária; movimentação de pessoal; afastamentos; evolução na carreira; inconsistências encontradas no Relatório de Pagamento e o consolidado mensal da apuração da frequência. A partir de 2006, o Quadro de Frequência – QF foi substituído pela Guia de Ocorrência. O Relatório de Pagamento é o consolidado dos dados funcionais, emitido após as informações fornecidas através do Quadro de Frequência/Guia de Ocorrência.

Durante a análise dos Quadros de Frequência, Relatórios de Pagamento e Guias de Ocorrência, foram percebidas as seguintes ponderações:

Dantes o Relatório de Pagamento era entregue à escola por via postal. Atualmente o Relatório de Pagamento é expedido mensalmente por meio do sítio eletrônico do "Portal da Educação" (http://rp1.educacao.mg.gov.br/apl_menu/apl_menu.php). O secretário escolar imprime esse relatório e verifica se os dados estão corretos. Havendo erros ou ausência de dados, o secretário procede à retificação manual. Após conferência, o secretário extrai cópia e a remete ao Setor de Pagamento da Superintendência Regional de Ensino;

Anteriormente o Quadro de Frequência também era entregue à escola por via postal. Os registros das alterações e inclusões nos Quadros de Frequência eram feitos manualmente e se verificou que havia rasuras nos registros. A partir de 2006 o Quadro de Frequência foi substituído pela Guia de Ocorrência, preenchida mediante editor de texto informatizado (no caso da escola estudada, Microsoft Word®).

Nessa parte da pesquisa depreendeu o quanto se faz necessário um controle eletrônico para auxiliar na administração e consolidação dos dados coletados. A ausência da Política de TIC embasada no Catálogo de Orientações Básicas Relativas à Administração de Pessoal (2013, p. 197), acarreta prejuízos no sentido operacional, uma vez que se perde muito tempo para analisar, consolidar, retificar e inserir os dados no Sistema de Administração de Pessoal (SISAP) – é um sistema de informação utilizado para administrar os dados referentes à vida funcional dos servidores

públicos do Estado de Minas Gerais –, implicando procedimentos desnecessários em face das ferramentas de TI disponíveis.

A pesquisa documental realizada nesse trabalho revelou que as tecnologias de gestão escolar utilizadas pela Administração Pública mineira são obsoletas e se encontram em descompasso com as políticas adotadas pelo Poder Executivo, uma vez que o Estado de Minas Gerais possui sistemas de integração de dados referentes aos servidores públicos – como é o caso do Sistema de Administração de Pessoal (SISAP). Da mesma forma, é possível afirmar que não existe um sistema de informação integrado entre escolas e Superintendências Regionais de Ensino, nem entre escolas e Secretaria de Estado de Educação.

Há, pois, um evidente atraso na adoção de medidas de governança eletrônica (Medeiros; Guimarães, 2005, p. 7) nas escolas públicas do estado mineiro, em apresentar políticas de inserção de TICs para de troca de dados entre os estabelecimentos de ensino e os órgãos responsáveis pela administração da rede escolar, obstando tanto um efetivo controle de frequência e pontualidade de servidores públicos quanto à consolidação dessas informações.

4.4. QUESTIONÁRIO

Observa-se, ao analisar as respostas, divergências nas opiniões dos professores e da equipe gestora e administrativa. Constatou-se que as disfunções do ponto manuscrito não se resumem apenas aos registros de entrada e saída como praxe; há uma dificuldade conferir os dados obtidos através dos registros. Toda operacionalização para coleta dos registros, controle e consolidação desses dados é feita pelo setor administrativo e gestor escolar. Fato esse que não evidencia, para os professores, os problemas e as dificuldades enfrentadas na dinâmica do trabalho de processamento das informações referentes aos registros da frequência.

A disparidade de opiniões leva à reflexão de que a implantação do ponto eletrônico é matéria a ser amplamente debatida no âmbito escolar, pois, por um lado trará benefícios operacionais para a administração escolar e a gestão de pessoas, porém, por outro lado, existe o receio dos professores de ficarem prejudicados por um sistema de informação que não abre precedentes para negociações.

É relevante destacar a resposta do Diretor Escolar com relação à questão da eficácia do método utilizado e os entraves, para controle da frequência na Escola analisada:

> Não são eficazes. Considerando a rotina escolar e o número de servidores envolvidos é incontestável a ineficiência desse serviço pela diversidade de horários e registros tão somente manuscritos. Os maiores entraves são o preenchimento tardio, facilidade em corrigir informações, facilidade em negociar a falta com

> reposição de carga horária, controle de chegada e saída com horário fidedigno (Diretor da Escola).

A resposta do Diretor permite inferir que o método manuscrito para controle de frequência da Escola Estadual em questão, não atende aos preceitos da legislação visto que é um método manipulável e passível de negociações. O Diretor desempenha suas competências gerencias com qualidade e responsabilidade (Lück, 2009, p. 23), esforçando-se para manter a coesão da equipe, o foco nos objetivos e a definição clara de tarefas, contrapondo às alegações de Melo (2016, p. 140). É importante salientar que a ineficácia do controle manual de frequência aludido pelo Diretor da Escola, pode levar à subjetivação das análises do diretor escolar no momento de consolidação dos dados da frequência dos servidores. A implementação de um sistema eletrônico para controle da frequência visa garantir que as práticas habituais estejam em consonância com a legislação e ao gestor escolar a garantia do fiel cumprimento dessas normas (Res. Seplag n. 10/2004).

É importante destacar, também, que na análise dos questionários, as opiniões dos professores revelaram satisfação com a sistemática de controle de ponto na forma manuscrita, adotada pela Escola.

Foi possível identificar que os professores que opinaram como "talvez" em relação à implantação do sistema eletrônico, por não existir um parâmetro de comparação entre um sistema manuscrito e eletrônico, impossibilitando uma resposta objetiva.

Foi perguntado no questionário, qual o ponto de vista dos servidores com relação aos benefícios e malefícios de um sistema eletrônico para registro da frequência. O Quadro 2 indica os benefícios advindos com a implementação do ponto eletrônico e a Tabela 1 apresenta os resultados com relação aos malefícios.

Quadro 2 – Benefícios decorrentes da implementação do Ponto Eletrônico.

Benefícios
Melhor fiscalização e segurança dos registros
Praticidade, rapidez, informações em tempo real e clareza dos registros
Imparcialidade na apuração dos registros e diminuição das negociações
Modernização, otimização de serviço e economicidade
Baixa no índice de falta dos servidores
Possibilidade de implantação de outros sistemas que possam utilizar os dados do controle de ponto

Fonte: dados da pesquisa (2019).

As opiniões acerca dos possíveis benefícios gerados com a implementação do sistema eletrônico de registro do ponto, demonstram que o método manuscrito utilizado pela Escola analisada não é viável porque quando se apontam os benefícios, as falhas ficam evidenciadas, de modo intrínseco, nas respostas.

Tabela 1 – Malefícios causados com a implementação do ponto eletrônico

Respostas extraídas do questionário	Percentual servidores
Os servidores não veem malefícios.	44,4%
Os servidores veem como malefício, a falta de flexibilidade na negociação das ausências ou atrasos.	27,8%
Não vê necessidade de implementar o ponto eletrônico visto que a escola tem outras prioridades de investimento e que seria desperdício do dinheiro público.	11,11%
O sistema eletrônico irá gerar horas extras e consequentes processos contra o estado exigindo o pagamento dessas horas.	11,11%
A rotatividade de servidores demandaria mais tempo para cadastro dos mesmos.	5,6%

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Ressalta-se a consciência de alguns entrevistados com o gasto público com pagamento de horas adicionais e outras demandas mais urgentes. Isso confirma a importância ímpar do controle da jornada de trabalho, citada por Coelho e Albuquerque (2017, p. 29), pois não irá atingir apenas o servidor, mas toda a sociedade.

O sistema eletrônico para controle da frequência não foi criado para fraudar direitos dos servidores ou causar prejuízos ao erário (Schmidt, Vargas, 2011), mas para garantir o fiel cumprimento da legislação, com informações precisas e em tempo real. Assim sendo, os registros não servem apenas para comprovar direitos, mas também para conservar a memória dos registros (Indolfo, 2007, p. 29).

Quanto à questão relacionada a imparcialidade da gestão ao realizar a consolidação dos dados no final do mês, 72,2% dos servidores questionados responderam que o consolidado mensal da frequência é realizado de forma imparcial. Os outros 27,8% responderam que é a consolidação dos dados não é imparcial e que têm receio com a implantação do sistema eletrônico por medo de perder a possibilidade de negociar faltas e atrasos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo de caso aqui realizado, conclui-se que a implantação do sistema eletrônico para registro e controle da frequência de professores e funcionários da Escola Estadual analisada, ainda não é uma realidade funcional para os professores, porém é aceito no âmbito administrativo, no sentido operacional.

Os dados apresentam evidências suficientes de que há certa resistência dos servidores da Escola Estadual em adotar o sistema eletrônico. No entanto, isso não inviabiliza sua implementação, uma vez que tal oposição pode estar associada com o receio de inviabilizar negociações ("jeitinho") – tão comuns à rotina da administração escolar –, mas que, de certa forma, acabam por permitir maior pragmatismo na gestão de pessoas, benéfico na medida em que evita formalismos desnecessários. No entanto, essa questão poderia ser contornada mediante a regulamentação específica da apuração de frequência do servidor escolar, possibilitando uma margem de negociação, devidamente motivada, de modo que se satisfaça o interesse pessoal do servidor e o interesse da Administração.

Verificou-se que os professores não têm uma visão operacional do processo. Seria necessária uma mudança de paradigmas para que o servidor compreenda que atualmente, a implantação de tecnologia acelera o fluxo de informações. O que não é fácil de acontecer na escola porque os servidores veem a mudança no ponto de vista restrito, pessoal e punitivo.

Os servidores não demonstraram atenção aos registros de frequência, no método manuscrito, adotado pela Escola, pois, foi detectado o cumprimento de horas adicionais e não foi constatado o pagamento ou compensação de horas trabalhadas além do estipulado pela legislação. No sistema eletrônico para controle da frequência, as horas computadas revelam a realidade, o que possivelmente deixaria evidente o cômputo de horas-extras.

A implementação do controle eletrônico, é objetivada como uma forma de resguardar os direitos do servidor e propiciar maior e melhor operacionalização da gestão escolar. Mas o que se viu foi servidores mais preocupados em perder a possibilidade de negociar as faltas e os atrasos e não perceberam a possibilidade de serem lesados financeiramente com horas trabalhadas a mais e sem a devida compensação financeira.

Ademais, a forma como são dispostos os livros de ponto, a coleta e a consolidação dos registros relacionados à frequência dos servidores da Escola Estadual em questão, demonstrou a necessidade da implementação do sistema eletrônico para registro, apuração e controle da frequência na Escola. O uso da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, elimina o trabalho de confecção de Folhas de Frequência e encadernação de livros, acabar com os problemas de rasuras e ausência de registros, além de fornecer os dados de frequência em tempo real e fidedignos. O uso do Ponto Digital consolida os dados de maneira imparcial, reduz o tempo gasto

para registro da frequência e cria a possibilidade do poder público estadual de implantar um sistema intergrado para emissão de Certidões de Tempo de Serviço juntamente com um programa previdenciário.

Um tópico relevante, que não foi profundamente abordado nesse estudo e está totalmente condicionado ao registro preciso da frequência dos servidores é a emissão de Certidão de Contagem de Tempo de Serviço. No Governo de Minas Gerais não existe um sistema próprio para confecção e emissão de Certidões de Tempo de Serviço. Atualmente, nas escolas estaduais de Minas Gerais, o processo confecção de Certidão de Tempo de Serviço é feito de forma manual, o que gera erros e retrabalhos.

Conclui-se ao final deste estudo que a implementação de um sistema eletrônico para registro, apuração e controle de frequência de professores e demais funcionários da Escola Estadual analisada nesse estudo, é comprovadamente viável do ponto de vista operacional, porém para que seja efetivada sua implementação, é necessário que seja criado um programa de ponto digital específico que atenda a legislação educacional do Estado de Minas Gerais, além importância da necessidade de um debate amplo entre os servidores e a administração pública estadual sobre o tema, pois a cultura de negociação está muito enraizada na administração pública.

REFERÊNCIAS

BERGUE, Sandro Trescastro. **Cultura e mudança organizacional**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014. 102 p.

COELHO, Bernardo Leôncio Moura; ALBUQUERQUE, Edmilson Dias de. **Do registro de ponto por exceção: violação a disposições protetivas**. Revista Eletrônica do Tribunal Regional do Trabalho da Bahia. Ano V, n. 9, out. de 2017. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/130429/2017_coelho_bernardo_registro_ponto.pdf?se quence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 mar. 2019.

DI GIACOMO, Waldemar Álvaro. **O "New Public Management" no Canadá e a gestão pública contemporânea**. Revista Brasileira de Estudos Canadenses, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 155-170, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6508/4590. Acesso em: 27 fev. 2019.

DINIZ, Eduardo Henrique; BARBOSA, Alexandre Fernandes; JUNQUEIRA, Álvaro Ribeiro Botelho; PRADO, Otavio. **O governo eletrônico no Brasil: perspectiva histórica a partir de um modelo estruturado de análise**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 23-48, jan./fev. 2009. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6678. Acesso em: 27 fev. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995. Disponível em: https://virtual.ufmg.br/20191/pluginfile.php/206133/mod_resource/content/1/Godoy_1995_Pesquisa- qualitativa--tipos-fu_12736.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

GOMES, Danilo Cortez; MORAES, Aline Fábia Guerra de; HELAL, Diogo Henrique. **Faces da cultura e do jeitinho brasileiro: uma análise dos filmes o auto da compadecida e saneamento básico**. Holos, Natal, ano 31, v. 6, p. 502-519, 2015. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2988/1245. Acesso em: 29 abr. 2019.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino; MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos. **A relação entre governo eletrônico e governança eletrônica no governo federal brasileiro**. Cadernos EBAPE, BR. V.3, n. 4, p. 01-18, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cebape/v3n4/v3n4a04.pdf. Acesso em: 1º mar. 2019.

INDOLFO, Ana Celeste. **Gestão de documentos: uma renovação epistemológica no universo da arquivologia**. Arquivística.net – www.arquivistica.net, Rio de janeiro, v. 3, n. 2, p. 28-60, 2007. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/06/pdf_59336b505e_0003553.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba. Editora Positivo, 2009. ISBN - 978-85-385-0027-8. Disponível em: http://files.diretortecniconpe.webnode.com/200000067-5f5ce-614de/dimensoes-gestao-escolar.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Departamento de Ciência de Computação e Estatística–IBILCE–UNESP, p. 1-17, 2012. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 14 abr. 2019.

MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. **A institucionalização do governo eletrônico no Brasil**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 66-78, out./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v46n4/v46n4a07.pdf. Acesso em: 1º mar. 2019.

MELO, Diego Felipe Mendes Abreu de. **Jogo de planilhas: o desafio de Alice**. Revista do Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 34, n. 2, p. 126-145, abr./jun. 2016. Disponível em: https://revista.tce.mg.gov.br/revista/index.php/TCEMG/article/view/79. Acesso em: 2 mar. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Manual do Secretário**. Belo Horizonte. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Resolução n. 10, de 1º de março de 2004. **Estabelece normas complementares relativas ao registro, controle e apuração da frequência dos servidores públicos da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo**. Diário do Executivo, Belo Horizonte, 3 mar. 2004. Disponível em: http://www.planejamento.mg.gov.br/pontodigital/RESOLUCAO_10.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Superintendência Central de Administração de Pessoal. **Catálogo de Orientações Básicas Relativas à Administração de Pessoal**. Belo Horizonte, 15ª ed., nov. 2016. Disponível em: https://www.portaldoservidor.mg.gov.br/images/documentos/catalogos-manuais/catalogo_MASP_ed15_Nov_2016.pdf. Acesso em: 18 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Transição de Governo – **Relatórios Setoriais. Secretaria de Estado de Educação**. Nov. 2018. Disponível em: https://www.mg.gov.br/sites/default/files/transicao- governamental/Sistema%20Operacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Documento%20de%20Transi% C3%A7%C3%A3o%20-%20SEE.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 3, p. 763-778, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08. Acesso em: 24 mar. 2019.

REZENDE, Emmanuelle de Almeida. **Análise de sistema de informação para controle do registro de ponto: estudo em empresa de segurança privada em Belém - PA**. Monografia (graduação em Administração) – Departamento de Administração, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2018. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10253> Acesso em: 19 mar. 2019.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. **O servidor público no mundo do trabalho do século XXI**. Psicologia: ciência e profissão, v. 33, n. 1, p. 192-207, 2013. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123209. Acesso em: 25 mar. 2019.

SCHMIDT, Paulo Luiz; VARGAS, Luiz Alberto de. **A luta pela limitação da jornada de trabalho e o controle de ponto eletrônico**. Revista Eletrônica: acórdãos, sentenças, ementas, artigos e informações, Porto Alegre: Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 4. Região, v. 7, n. 125, p. 41-46, set. 2011. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12178/77238. Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA, Bibiane Machado. **Controle Constitucional da jornada de trabalho: Uma análise dos acórdãos proferidos pelo Tribunal Regional do Trabalho da Quarta Região e Perspectivas para a Implantação do E-Social**. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/15091/pdf. Acesso em: 21 mar. 2019.

SILVA, Denise Rejane Mello da. **Análise da implementação da política de efetividade na secretaria municipal de saúde de Porto Alegre**. 2015. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132246/000979783.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mar. 2019.

SILVA, José Roberto Gomes da; VERGARA, Sylvia Constant. **Sentimentos, subjetividade e supostas resistências à mudança organizacional**. Revista de Administração de empresas, v. 43, n. 3, p. 10-21, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v43n3/v43n3a02.pdf. Acesso em: 07 mai. 2019.

VIDEIRA, António Benjamim. **A pontualidade e assiduidade como fator de sucesso no processo de ensino/aprendizagem**. Psicologado, 2016. Disponível em: https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-pontualidade-e-assiduidade-como-fator-de-sucesso-no-processo-de-ensino-aprendizagem. Acesso em: 27 fev. 2019.

WOOD JR, Thomaz. **Mudança organizacional: uma introdução ao tema.** Atlas, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Thomaz_Wood_Jr/publication/305469246_Mudanca_Organizacional/links/ 578fcb9008ae4e917cff378c.pdf#page=19. Acesso em: 07 mai. 2019.

METODOLOGIAS ATIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ACTIVE METHODOLOGIES: CHALLENGES AND PERSPECTIVES IN BASIC EDUCATION

Hellen Tatiane Silva Santos

Mestre Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

Email: hellem06@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar o perfil dos profissionais da educação em relação às metodologias ativas em sua prática escolar. A metodologia adotada foi de natureza bibliográfica e empírica, sendo que a parte bibliográfica consistiu na revisão da literatura existente sobre metodologias ativas de ensino, buscando compreender os conceitos, as vantagens e os desafios associados a essas abordagens pedagógicas. Já a parte empírica envolveu a aplicação de um questionário a 170 professores do ensino básico, tanto da rede pública quanto privada de Minas Gerais, com o intuito de investigar a familiaridade dos professores com as metodologias ativas, os obstáculos enfrentados e o interesse em implementá-las em suas práticas pedagógicas. Os resultados revelaram que a maioria dos professores estavam cientes das metodologias ativas, especialmente a Aprendizagem Baseada em Projetos, Portfólio e Sala de Aula Invertida. No entanto, cerca de um terço dos professores enfrentavam dificuldades na aplicação dessas metodologias, principalmente devido à falta de recursos, capacitação da equipe e participação dos alunos. Apesar dos obstáculos, a grande maioria dos professores expressaram interesse em incorporar metodologias ativas em suas aulas. Esses achados destacam a necessidade urgente de investimento em formação docente e suporte institucional para promover a eficaz implementação das metodologias ativas de ensino, visando melhorar a qualidade do processo educacional e o engajamento dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Docentes. Ensino aprendizagem. aluno protagonista

ABSTRACT

This study had the general objective of analyzing the profile of education professionals in relation to the methodologies active in their school practice. The methodology adopted was bibliographic and empirical in nature, with the bibliographic part consisting of a review of existing literature on active teaching methodologies, seeking to understand the concepts, advantages and challenges associated with these pedagogical approaches. The empirical part involved the application of a ques-

tionnaire to 170 basic education teachers, both from public and private schools in Minas Gerais, with the aim of investigating teachers' familiarity with active methodologies, the obstacles faced and their interest in implementing them. them in their pedagogical practices. The results revealed that most teachers were aware of active methodologies, especially Project-Based Learning, Portfolio and Flipped Classroom. However, around a third of teachers faced difficulties in applying these methodologies, mainly due to a lack of resources, team training and student participation. Despite the obstacles, the vast majority of teachers expressed interest in incorporating active methodologies into their classes. These findings highlight the urgent need for investment in teacher training and institutional support to promote the effective implementation of active teaching methodologies, aiming to improve the quality of the educational process and student engagement.

Keywords: Active methodologies. Teachers. teaching learning. protagonist student

INTRODUÇÃO

Nas metodologias ativas de ensino, o aluno é colocado como agente principal no processo de aprendizagem, dessa forma essas metodologias buscam incentivar o aluno a desenvolver sua autonomia e capacidade de participação durante a aprendizagem cognitiva e social (Olivier e Zampin, 2024). Para Santos (2022) a obrigação da instituição escolar bem como de seu corpo docente é criar meios para que a educação em sua essência seja garantida ao aluno no seu desenvolvimento intelectual, físico e moral.

Embora muitas metodologias não necessitem de tecnologia, elas têm como característica principal ser o diferencial de colocar o aluno no centro da preparação didática e na autonomia em resolver problemas e demandas exigidas no processo, enquanto que o professor faz o papel de mediador do processo. Neste contexto, as TICs - Tecnologias da informação e da comunicação - desempenham uma função importante ao tornar a aprendizagem mais dinâmica e mais conectada com o mundo, além de que muitas dessas novas tecnologias são utilizadas como ferramentas essenciais nas metodologias ativas de aprendizagem.

Assim, as metodologias ativas tornam-se o foco deste estudo por se destacar cada vez mais como uma estratégia pedagógica na tentativa de fomentar mudanças sem precedentes na educação brasileira, tornando-a mais democrática e dinâmica, fazendo estudantes ativos na sociedade e capazes de resignificar o seu próprio aprendizado.

As metodologias ativas vêm sendo utilizadas para transformar as realidades da sala de aula, portanto faz se necessário discutir sobre o assunto com o objetivo de efetivar o seu desenvolvimento, uma vez que as mudanças são iminentes e há uma crescente necessidade de novas metodologias que influencie positivamente as gerações futuras. (Marques *et al.*, 2021). Nesse viés

é importante ainda esclarecer que o uso de tecnologias em sala de aula não suplanta a competência presente nas aulas expositivas e tradicionais, entretanto oferece uma gama de diversidade em metodologias (Moran, 2013).

Moran (2017, p.24), define as metodologias ativas como "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida", sendo que o termo ativa se refere ao protagonismo exercido pelos alunos nessas modalidades de métodos de ensino aprendizagem. Com o objetivo de oferecer aos alunos uma aprendizagem significativa, onde há a evolução do aprendizado dos níveis mais simples para os mais complexos, a partir de seu próprio repertório de conhecimento e habilidades em todos os aspectos da vida.

Partindo-se das dialógicas elucidadas neste estudo, surge o problema de pesquisa: quais são as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação em inserir em seu planejamento curricular, metodologias que favoreçam o dinamismo e protagonismo dos alunos?

DESENVOLVIMENTO

O PROFESSOR COMO MEDIADOR E A AS ADVERSIDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Freire declara que "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar (Freire, 1996, p.13). " O aprender e o ensinar são construções sociais que com o tempo homens e mulheres desenvolveram meios, caminhos e métodos de ensinar (Freire, 1996). Ou seja, para Freire, o aprender veio antes do ensinar, na imersão do aprendiz com o objeto de sua obsessão. Entretanto, em se falando de aprendizagem significativa, aquela que valoriza o saber prévio do aluno e dá ênfase a sua autonomia de pesquisar e decifrar códigos e informações por si mesmos e com seus pares, todas as metodologias ativas podem ser vistas neste âmbito como um diferencial nos processos de ensino que o professor poderá utilizar na disciplina lecionada.

O professor, pode nesse contexto ser de fundamental importância em incentivar, orientar, direcionar e oferecer um ambiente de experimentação e exploração de conhecimento, para que logo em seguida seus alunos consigam com autonomia desenvolver ideias, pensamentos mais lógicos e saibam interpretar melhor as informações advindas das fontes mais variadas de modo crítico e independente.

Dentro do contexto da prática das metodologias ativas o professor é o facilitador que conduzirá o processo com o objetivo de instigar o aluno, e juntamente com ele repensar, compreender e edificar seu conhecimento sobre sua própria realidade (Luchesi, 2022).

O aluno por sua vez, com espírito criativo, iniciativa de pesquisar e tomar decisões e autoaprendizagem, ter autonomia e senso reflexivo a fim de ter uma posição crítica e construtiva preparando-o para o exercício profissional (Luchesi, 2022).

Para que as metodologias ativas atinjam os objetivos previstos é necessário que a escola e o docente acreditem em seus efeitos. É preciso que todos desenvolvam uma visão holística do processo metodológico que desde seu início até a execução e resultados. Entender que a ruptura com o modo tradicional de ensinar e aprender podem causar a princípio um certo desconforto ou sensação de confusão. Mas é preciso ter em mente que os alunos precisam de tempo para assimilar e se organizar durante as atividades. Além de que o professor por sua vez também pode encontrar dificuldades em distribuir as tarefas e mediar a classe sem que haja tumulto e desorientação, mas ele deve entender que este é um processo que leva tempo.

Os docentes que olham para o aluno buscando aproximar-se da perspectiva dele, terão mais disposição e capacidade de tornar a sala de aula um ambiente mais adaptado ao aluno e conseguem alinhar duas situações: motivar a autonomia e as atividades propostas do professor. Assim, buscando a autonomia de auto regulação do aluno, o professor não apenas ensina seu conteúdo, mas alcança o desenvolvimento global do aluno e sua independência acadêmica (Reeve, 2009).

O ALUNO COMO PROTAGONISTA E SEUS DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZADO

As metodologias ativas foram pensadas a fim de romper com as abordagens tradicionais de ensino e fomentar a construção de uma aprendizagem significativa onde o professor fará o papel de mediador do conhecimento (Guzzo, Parreira e Silveira, 2020). As metodologias ativas de aprendizagem favorecem uma forma de ensino em que o aluno é estimulado a participar das atividades propostas, tornando-se o protagonista de sua própria aprendizagem (Guzzo, Parreira e Silveira, 2020).

Paiva ***et al.,*** (2016), em seu estudo verificou em sua pesquisa que há pelo menos 6 benefícios do uso das metodologias ativas na escola: quebra com o modelo tradicional; progressão da autonomia do aluno; interesse no trabalho em equipe; junção entre teoria e prática; progressão visão crítica de mundo do aluno; e uso de avaliação formativa.

Os alunos da geração atual, estão imersos na cultura digital e nas TICs, as redes sociais, os jogos eletrônicos e o acesso ilimitado a toda informação, aparelhos eletrônicos como celulares, smartphones, computadores de última geração com internet cada vez mais veloz e potente e a recente imersão na realidade virtual e aumentada e a crescente interação com as redes sociais, Inteligência Artificial faz com que as gerações Y e Alpha, os nativos digitais, tenham uma visão cada vez mais hiper conectada e transformada pela cultura propagada pelas tecnologias digitais com pensamentos e habilidades aceleradas.

Assim, partindo dos três processos de Ausubel o aluno como protagonista deve ter o perfil pesquisador e investigador cuja busca pelo conhecimento é o que o motiva a perguntar, questionar e sugerir. O aluno protagonista deve ter o perfil empreendedor que vê em toda a situação uma oportunidade de crescimento. Tal aluno é crítico, debate opiniões, porém compreende a visão do outro. Ainda mais o aluno da geração dos nativos digitais que vê a tecnologia como uma grande ferramenta estratégica para seu crescimento individual e profissional.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

As metodologias ativas vêm sendo utilizadas para transformar as realidades da sala de aula, portanto faz se necessário discutir sobre o assunto com o objetivo de efetivar o seu desenvolvimento, uma vez que as mudanças são iminentes e há uma crescente necessidade de novas metodologias que influencie positivamente as gerações futuras. (Marques ***et al.,*** 2021).

Moran (2017, p.24), define as metodologias ativas como "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida", sendo que o termo ativa se refere ao protagonismo exercido pelos alunos nessas modalidades de métodos de ensino aprendizagem. Com o objetivo de oferecer aos alunos uma aprendizagem significativa, onde há a evolução do aprendizado dos níveis mais simples para os mais complexos, a partir de seu próprio repertório de conhecimento e habilidades em todos os aspectos da vida.

Alguns exemplos de metodologias ativas se destacam como exemplos de aprendizagem ativa onde a individualidade de aprender é respeitada e o ensino compartilhado é a aprendizagem por experimentação, ***design*** e a aprendizagem ***make***r. Outro método fundado em situações do cotidiano é a aprendizagem baseada em problemas (*Problem Based Learning*) - ABP, onde o objetivo principal é formular resoluções de problemas partindo se de conhecimento prévio e discussões sobre o tema sempre mediados pelo docente (Melo, 2022, p.33).

Em pesquisa realizada na rede estadual do estado de Alagoas, Dias (2023), ressalta com seus resultados que é possível ao docente tornar o ambiente em sala de aula mais interativo e funcional do ponto de vista da aquisição do conhecimento, especialmente por ser este espaço

o mais adaptado à aprendizagem. E isso se deve às possibilidades de implementar ferramentas tecnológicas e inúmeras estratégias que favoreçam mais o ensino e aprendizagem, além da variação de códigos internos do aluno com expressão, linguagem e concepção do que está sendo trabalhado em sala (Dias, 2023).

METODOLOGIA

Este estudo é uma pesquisa bibliográfica e empírica e apresenta caráter misto (qualitativo e quantitativo) e acontecerá na forma de aplicação de questionário com professores em atuação de escolas do estado de Minas Gerais. O questionário foi aplicado no período de 25/03/2024 a 12/04/2024, com questões fechadas sobre o conhecimento/desconhecimento das metodologias ativas por parte dos professores.

A amostra obteve de 170 professores que atuam regularmente na educação básica da rede pública e privada de Minas Gerais. Os profissionais da educação básica foram selecionados de forma aleatória e o critério para sua inclusão é ser professor atuante nas séries iniciais e finais do ensino fundamental 1 e 2 e ou no ensino médio da educação básica. Foi enviado aos professores um *link* via *email* e *whatsapp* do questionário *online*, que se encontra no apêndice deste estudo, o qual foi elaborado no formulário do Google (google forms) contendo sete questões.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa, sem nenhuma obrigatoriedade e todos assinaram o termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fornecido pela pesquisadora, garantindo que seus dados não serão revelados e as informações coletadas serão analisadas com sigilo. Os questionários coletados foram de inteira responsabilidade da pesquisadora e ao término da pesquisa se compromete a descartar qualquer informação pessoal do professor pesquisado, mantendo armazenado apenas os dados referentes ao conteúdo da pesquisa que servirão como fonte de informação complementar para futuros estudos.

A análise dos dados foi feita através dos gráficos gerados pelo programa *Google Forms,* que tabulou os valores absolutos e percentuais de professores de acordo com suas respostas as perguntas desenvolvidas pelo autor. Foi gerado pelo programa o resumo das respostas através de gráficos em formato *Pizza*, formato simples e de fácil entendimento. Na próxima seção é apresentada e discutida os resultados, os gráficos com as frequências relativas das respostas contidas no questionário, será apresentada e discutido os resultados encontrados.

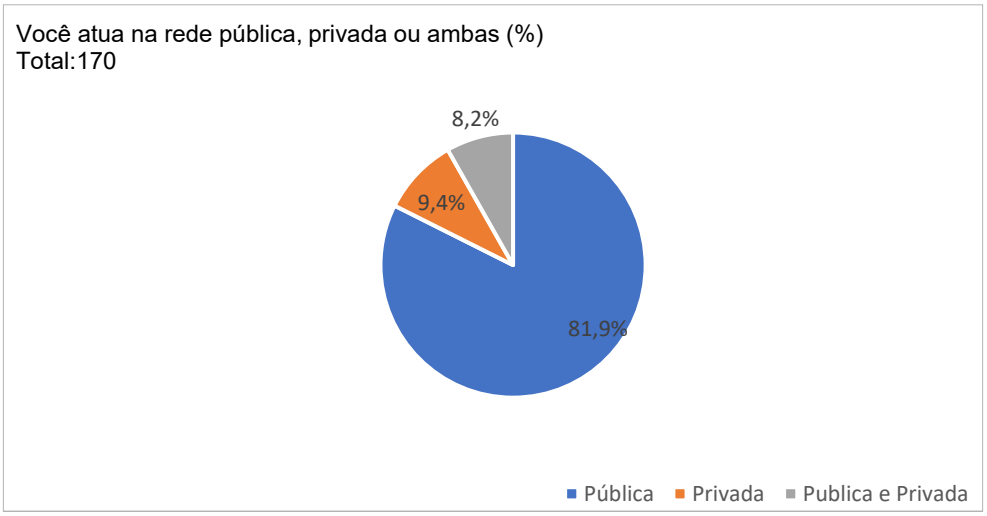
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa contou com uma amostra de 170 participantes, professores do ensino básico da rede pública e particular de Minas Gerais, que concordaram com o termo de consentimento que foi fornecido e devidamente assinado por (100%) dos participantes. O questionário foi fornecido via rede social através de formulário do *google*, dado a facilidade de acesso dos participantes ao questionário. E não houve discordância ou dúvidas sobre o tema proposto ou as perguntas do questionário.

O critério segmento de atuação dos docentes (privado ou/e público) não se mostrou relevante neste estudo para averiguação da proximidade dos docentes com as metodologias ativas, deixando assim margem para outras pesquisas subjacentes que discriminem tais variáveis para esta análise.

A próxima figura descreve o percentual de professores atuantes na rede pública, privada e misto. Segue abaixo:

Gráfico 1: Trabalha em Instituições pública/privada

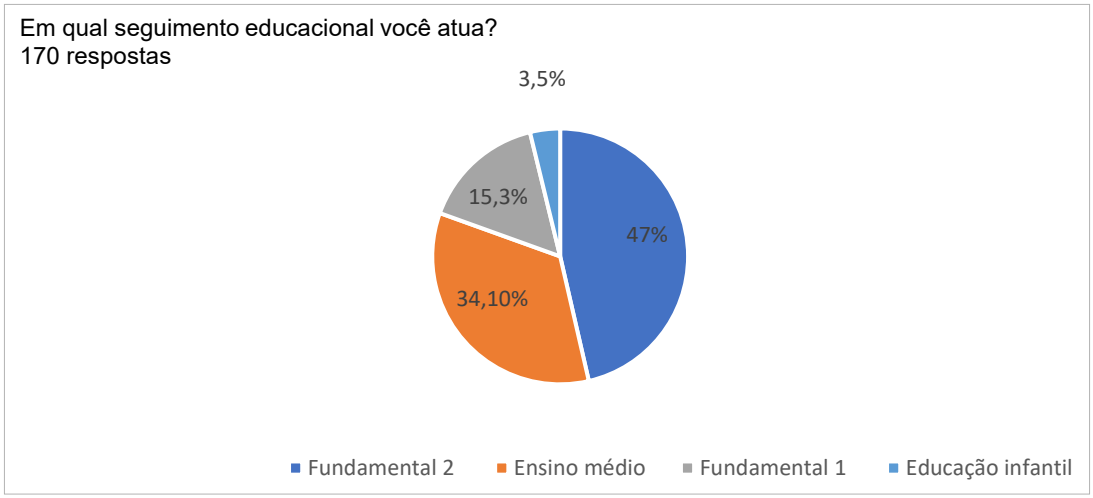


Fonte: elaborado pela própria autora (2024)

Dos pesquisados 81,9% lecionam em escolas públicas, 9,4% em instituições privadas e 8,2% trabalham tanto na rede pública quanto na rede particular. Esta pesquisa não fará uma comparação entre professores que atuam na escola pública ou escola privada, todavia a aplicação do questionário procurou entender os desafios enfrentados pelos professores respondentes e possibilitar estratégias para que consigam refletir e superar os obstáculos que uma nova metodologia possa causar em sua atuação docente.

As pesquisas na rede pública podem revelar *feedbacks* importantes em relação a pouca ou não variação no uso de metodologias. A pesquisa em escolas particulares, devido à baixa representatividade de respostas será apresentada, porém pode também revelar importantes fatores que interferem na utilização ou não das metodologias ativas. A partir dos próximos resultados, será apresentado informações gerais e havendo necessidade de aprofundar os questionamentos entre professores de escolas públicas e privadas, esta pesquisa abrirá oportunidade para que outros pesquisadores aprofundem esta discussão.

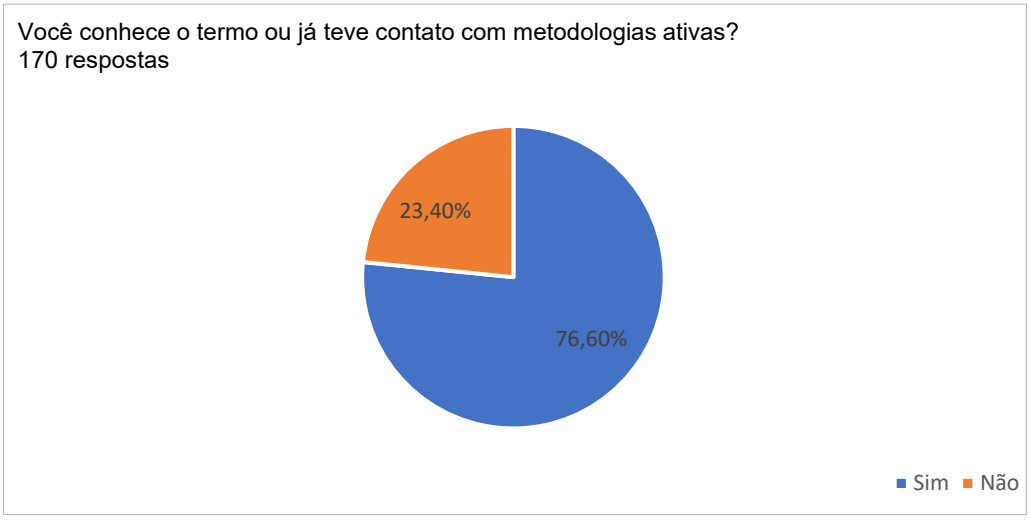
Gráfico 2: Segmento em que atua



Fonte: elaborado pela própria autora (2024)

Somando-se os percentuais entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental 1 temos 15,3% dos professores atuam nesta faixa etária do ensino, revelando que também alguns dos professores deste segmento também tem interesse na temática das metodologias ativas. Já nas séries iniciais e finais do ensino fundamental 2, temos um percentual ainda maior de professores que preencheram o formulário. Um total de 47% dos pesquisados atuam neste segmento. Sendo que do total da amostra pesquisada, 34,1% lecionam no ensino médio e 3,5% na educação infantil.

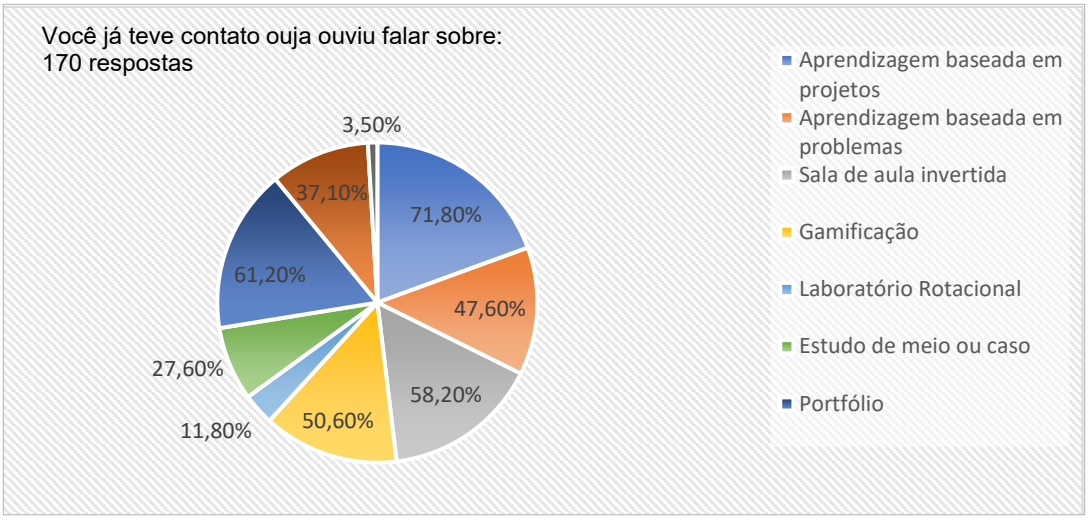
Gráfico 3: experiência com as metodologias ativas



Fonte: elaborado pela própria autora (2024)

Quando perguntado aos professores participantes da amostra, se conhecem o termo ou tiveram algum contato com as metodologias 76,6% responderam que sim, demonstrando que essa temática é conhecida da maioria dos profissionais da área e se justifica pela larga divulgação que o tema vem tendo na mídia e redes sociais. Embora na literatura corrobora que no ambiente escolar ainda persistem os modelos tradicionais, algumas instituições representadas nesta pesquisa podem ser consideradas afins com tema das metodologias ativas. Já os 23,4% que não tiveram contato com as metodologias ativas revelam o descaso com que muitas instituições tratam o tema.

Gráfico 4: Quais metodologias o docente teve contato

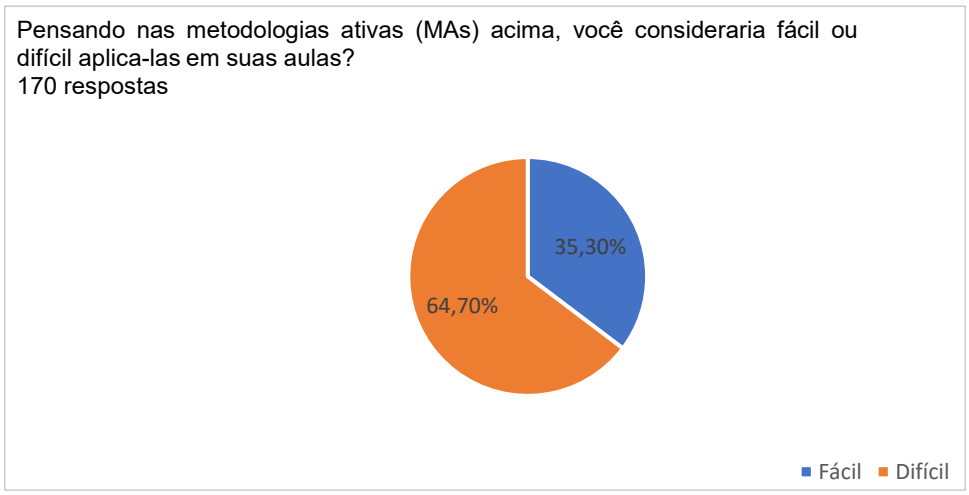


Fonte: elaborado pela autora (2024)

Na pergunta 4, foi analisado quais metodologias são mais conhecidas pelos professores da amostra. Embora os professores pudessem marcar mais de uma opção a prevalência ainda predomina na Aprendizagem baseado em projetos com 71,3% da amostra. Também conhecem ou já colocaram em prática o Portfólio 61,2% e a sala de aula invertida com 58,2% dos pesquisados.

Os diferentes tipos de metodologias ativas têm um ponto em comum que se refere ao aluno estar no centro de seu aprendizado e o professor se encontrar na posição de mediador do processo, ao contrário do modelo tradicional em que o professor era o centro da aprendizagem (Guzzo *et al.*, 2020).

Gráfico 5: O docente considera fácil ou difícil a aplicação das MAs

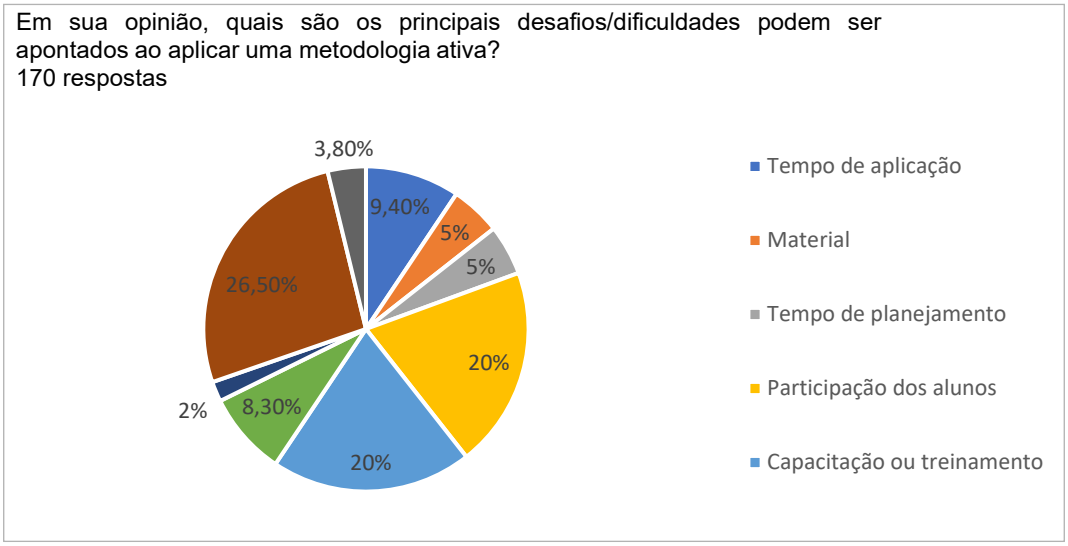


Fonte: elaborado pela autora (2024)

Ao ser perguntado aos professores sobre a facilidade de se aplicar alguma metodologia ativa, 35,3% responderam que têm dificuldade em sua aplicação. Tal resultado deve- se aos fatores de falta de aperfeiçoamento e capacitação da equipe escolar, escassez de material, falta de incentivo dos alunos, falta de rotina de estudos dos mesmos, precariedade na estrutura física escolar e locais mais bem adaptados, etc.

Silva (2021), diz sobre a importância de dar aos agentes principais dessas metodologias voz ativa no que se refere a suas percepções e opiniões sobre as potencialidades das metodologias ativas bem como suas limitações.

Gráfico 6: Principais desafios/dificuldades na aplicação das metodologias ativas



Fonte: elaborado pela autora (2024)

O questionário aplicado teve como foco averiguar as dificuldades/desafios mais recorrentes entre os docentes em implementar atividades com os métodos ativos atrelados ao seu currículo pedagógico. Assim, a atenção nesta discussão se voltou ao questionamento da pergunta acima onde foi elencado alguns fatores que entravam a aplicação dos métodos e será discutido nos próximos parágrafos.

Os diversos desafios frente a aplicação de métodos disruptivos pode causar estranheza e desconforto em suas primeiras experimentações, entretanto os fatores que se relacionam com as dificuldades de executar provém de outros aspectos. Na opinião dos professores pesquisados a falta de recursos e/ou equipamentos (26,5%), falta de capacitação da equipe (20%) e falta da participação dos alunos (20%) são obstáculos para a implementação das, MAs que envolvem atividades disruptivas, ou seja que quebra os paradigmas da educação tradicional e coloca o aluno no centro do aprendizado.

Na realização das atividades com MA, o investimento do tempo no planejamento do professor é consideravelmente maior em relação ao planejamento tradicional, além de exigir do professor uma motivação a mais que em outras atividades (Farias, 2024). Sobre o engajamento docente nas metodologias ativas, Nascimento *et al.* (2019, p.14) como citado em Farias (2024, p.9), diz que:

> (...) os docentes demonstraram dificuldades em duas categorias, uma relacionada ao processo de aprendizagem de novas metodologias de ensino e outra à aplicação desses métodos em suas aulas. Na primeira delas encontramos a falta de tempo necessário para se atualizar e aprender novas formas de ensinar e a compreensão sobre como empregar os novos métodos. Na segunda, encontra-

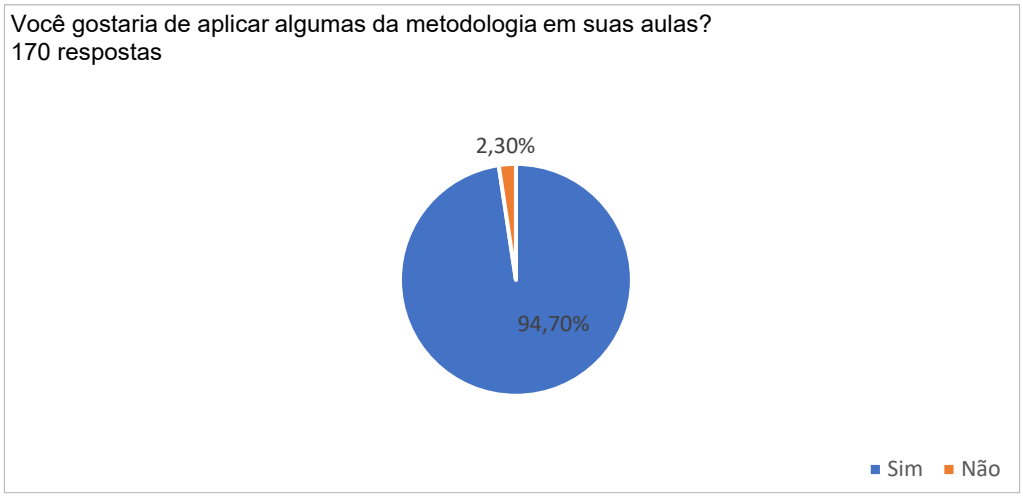
mos a falta de habilidade na utilização de metodologias ativas em sala de aula e o enfrentamento à resistência estabelecida pela cultura tradicional.

Em outro importante estudo realizado no estado de MG, Nascimento, Mesquita e Viana, (2021), encontraram resultados relevantes sobre as dificuldades enfrentadas por professores na implementação de MA, para 68% dos docentes é a capacitação ou treinamento, 48,5% tempo de planejamento, 48,5% falta de material, tempo de aplicação (42,7%) e participação dos alunos (40,2%). Todos esses resultados e desafios corroboram com os resultados encontrados no presente estudo como obstáculos a serem enfrentados pelos docentes.

Mendes (2021) relata ainda que a superlotação de alunos nas turmas no ambiente educacional, com estrutura precária e pouco material inclusive tecnológico se torna também um grande obstáculo ao professor. Além de afetar o processo de aprendizagem do estudante e levar o profissional a um quadro de adoecimento. Muitos professores ainda têm que fornecer seu próprio material dado a falta de equipamentos e materiais incluindo os tecnológicos e planejar longas horas para que uma única atividade seja bem estruturada, a estrutura do ambiente escolar também interfere na execução de atividades uma vez que, pode ou não deixar o ambiente mais acolhedor e aconchegante para os alunos.

A participação dos alunos é fator relevante pois se relaciona diretamente com a motivação e o prazer em fazer as atividades, pesquisar e investigar, portanto o gosto pelo tema tende a influenciar diretamente na motivação dos alunos. Um professor motivado, que recebe incentivo interno e externo, transfere o mesmo benefício aos seus alunos e torna o ambiente a sua volta mais aprazível e o processo de aprendizado de seus alunos mais prazeroso.

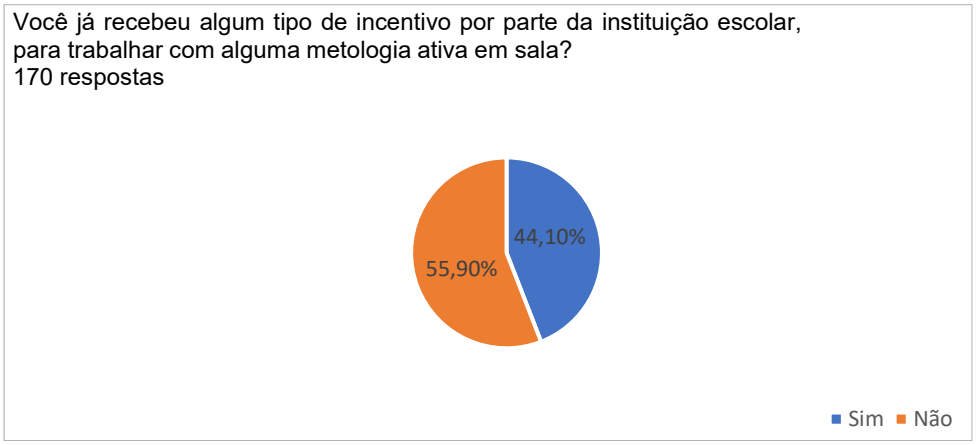
Gráfico 7: Desejo do docente em implementar uma metodologia ativa



Fonte: elaborado pela autora (2024)

O interesse do professor em trabalhar atividades que desafiem seus alunos, que os coloquem na posição de aprendizes autônomos, surge em parte da motivação que ele recebe para isso. O professor que domina tal conteúdo é o mesmo que recebe de sua instituição todo o apoio e suporte material e emocional para desenvolver seu trabalho. Esse professor motivado apresentará o desejo em ver seus alunos trabalhando de forma ativa em uma turma proativa que traga suas dúvidas com interesse até o professor. Da amostra pesquisada 94,7% gostariam de aplicar alguma metodologia ativa em suas aulas. É válido lembrar que várias metodologias não dependem de materiais de difícil acesso nem tecnologia para sua aplicação tornando sua implantação mais facilitada.

Figura 8: Se o docente já recebeu algum incentivo para implementar uma MA.



Fonte: elaborado pela autora (2024)

É sabido que toda equipe escolar deve estar comprometida com as novas práticas. É tarefa muito difícil ao professor seguir seu planejamento sem uma gestão colaborativa e com um corpo docente alheio às mudanças que necessitam acontecer. Todos da comunidade escolar devem estar envolvidos em compromissos para que toda estratégia didática possa ter bom êxito.

Não é tarefa fácil implementar metodologias ativas, pois envolve todos os que fazem parte da comunidade escolar. Compete a todos os envolvidos, grande esforço de sensibilização e mobilização no sentido de planejar, organizar e direcionar as atividades (Costa, et al, 2020). Nesta pesquisa 71,2% dos docentes já tentaram aplicar alguma das metodologias descritas nesse questionário, demonstrando o esforço do professor em prover aos alunos aulas de qualidade. Entretanto, o percentual expressivo demonstrou a ausência de tais práticas, mostrando que ainda há um desafio iminente em levar os docentes ao conhecimento das práticas pedagógicas em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pressupostos encontrados na literatura é possível concluir que as vantagens da aplicação dos métodos ativos de ensino são inúmeros e partem do dinamismo que elas dão às aulas e o protagonismo do aluno além de outros aspectos. A comunidade escolar nesse viés, deve se voltar para a temática em questão, apoiando e propiciando um ambiente acolhedor que favoreça a execução de toda metodologia ativa possível.

É importante considerar que o aluno também tem um papel importante em exercer o protagonismo durante as aulas, pois observando na pesquisa em questão a participação dos alunos é um dos fatores mais recorrentes que dificultam o exercício das aulas ativas. Para que esse aluno desenvolva tal habilidade faz-se necessário que família e escola se comprometam em aculturar os alunos com tais habilidades de pesquisar, estudar com autonomia e ter disciplina em seus estudos.

A formação dos profissionais em questão é essencial, as adequações dos espaços físicos são importantes e a modificação do pensamento linear para um mais flexível e dinâmico é primordial. A participação dos alunos durante as atividades é crucial para a eficiência de seu aprendizado. Portanto, é grande a necessidade mais pesquisas sobre a temática abordada neste estudo, com visando compreender melhor a prática do professor como mediador, do aluno como protagonista da aprendizagem e da escola como ambiente de ensino mais dinâmico e acolhedor. Assim este estudo abre margem para mais pesquisas dentro das metodologias ativas na educação básica e investigações de suas aplicabilidades no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. A. C., OLIVEIRA, J. D. de., DANTAS, D. R. Metodologias ativas e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem. Série Educar-V 40, **Prática Docente**,p. 8-12, 2020. Diponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume40/?_gl=1*15fqmpw*_ga*Nzg3NTI3NzcyLjE3MjY2OTcyMjM.*_ga_RC5VNB2PQ2*MTcyNjY5NzIyMy4xLjEuMTcyNjY5NzMxMy42MC4wLjA.*_ga_ER0ZC7V0S4*MTcyNjY5NzIyMy4xLjEuMTcyNjY5NzMxNC42MC4wLjA.&_ga=2.150192630.1581325573.1726697223-787527772.1726697223 acesso em 10 de abril.

DIAS, F. A. de M., NUTTI, J. Z. A formação continuada de professores e tecnologia: Uma experiência na rede estadual de Alagoas. **Academic Production Journal - MUST Reviews** Vol. 8, 105-121, 2023. Disponível em: https://mustuniversity.s3.sa-east-1.amazonaws.com/INTRAMUST/public/MustReviews_vol8.pdf acesso em 10 de abril.

FARIAS, P. Desafios na aplicação de metodologias ativas por docentes da educação básica: uma revisão narrativa. **Universidade Federal do vale do São Francisco. Salvador, BA**, 2024. Disponível em: https://repositorio.univasf.edu.br/bitstream/123456789/1168/1/TCC_PCF.pdf acesso em 10 de abril de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** (1996). São Paulo: Paz e Terra, 2024, p.13.

GUZZO, D. A.; PARREIRA F. J.; SILVEIRA S. R. A. Utilização de Jogos Educacionais Digitais como Proposta de Metodologia Ativa de Ensino para uma Aprendizagem Significativa na Educação Básica. Trabalho de conclusão de curso de graduação em computação. **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, RS, 2020. Disponível em https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24239/Guzzo_DagobertoAndre.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Os%20Jogos%20Educacionais%20Digitais%20s%C3%A3o,se%20utilizando%20do%20conhecimento%20pr%C3%A9vio acesso em 10 de abril.

LUCHESI, B. M., OLIVEIRA, E. M. DE., SANTOS, L. M. A. DOS. Introdução As Metodologias Ativas De Aprendizagem. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, p.11-18, 2022.

MARQUES H. R, et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Rev. Avaliação**, v. 26, n. 03, SP, 2021.

MELO, B. R. DE S., BAGGIO, M. R. V., PINTO, S. Introdução As Metodologias Ativas De Aprendizagem**. Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, p.33-39, 2022.

MENDES, D. S., PEREIRA, V. A. Metodologias Ativas em salas de aula superlotadas e as fragilidades da Educação Básica. **Conexão Com Ciência**, v.1, p.3, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/5376 Acesso em 26 de abril de 2024.

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. **Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, p.23-35, 2017.

NASCIMENTO, A. F do; MESQUITA, A. F. S; CAMPOS V. L. A. F. de. Percepção das metodologias ativas por professores que atuam no Estado de Minas Gerais, Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/20202-Article-245264-1-10-20210913.pdf Acesso em 22 de agosto de 2024

PAIVA, M. R. F., et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v.15, p.2, 2016. Disponível em: https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595 Acesso em 28 de março de 2024.

OLIVIER, C. E.; ZAMPIN, Ivan Carlos. Importância das aplicações das metodologias ativas em sala de aula. **Revista Educação em Foco**, v. 16, p. 1-19, 2024. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2024/01/A-IMPORT%C3%82NCIA-DAS-APLICA%C3%87%C3%95ES-DAS-METODOLOGIAS-ATIVAS-EM-SALA-DE-AULA-p%C3%A1g-01-%C3%A0-19.pdf acesso em 20 de setembro de 2024.

REEVE J. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive Johnmarshall Reeve. **Educational Psychologist**, 44 (3), p.159–175, 2009. Diponível em: https://www.researchgate.net/publication/240240910_Why_Teachers_Adopt_a_Controlling_Motivating_Style_Toward_Students_and_How_They_Can_Become_More_Autonomy_Supportive.

SANTOS T. A dos et al. **Pedagogia Online: Educação, Sociedade e Tecnologia**. São João da Boa Vista, SP, Abril, 2022. Disnível em: http://ibict.unifeob.edu.br:8080/jspui/bitstream/prefix/3672/1/GRUPO%2010-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%2C%20SOCIEDADE%20E%20TECNOLOGIA%20%281%29.docx.pdf acesso em 10 de abril de 2024

SILVA, L. R. M. S. Metodologias ativas na educação superior: como docentes e discentes percebem a implementação das metodologias sala de aula invertida e aprendizagem baseada em problemas. **(Master's thesis, Universidade de Lisboa (Portugal)**, 2021. Diponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47822/1/ulfpie054269_tm.pdf Acesso em 22 de março de 2024.

SILVA, C. L. D., LEAL, R. G. Os programas constituidores da política pública educacional voltados à educação básica. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 9, p. 423-450, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rinc/a/cqDnpXzYBz3GN5MDVDf8ZHG/ Acesso em 28 de março de 2024.

(RE)PENSANDO A ESCRITA NA SALA DE AULA: DO AUTOR AO TEXTO

Zilma da Silva Gusmão[1]

RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas orientações de como conceber a escrita na sala de aula. Partindo-se de um dos conceitos basilares de Bakthin, que vislumbra a palavra como ponte entre dois interlocutores, este estudo tem o objetivo de mostrar que o texto sempre será construído pensando em um destinatário. Dessa forma, o professor, ao conduzir seu aluno na escrita de um texto, deverá demonstrar a esse estudante que é necessário adquirir, em sua trajetória escolar, por meio de orientações dos seus professores das diversas disciplinas, bem como pela sua trajetória de vida e experiências pessoais, o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

Palavras-chave: Texto. Conhecimento. Autor. Leitor. Sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

"A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor". (BAKHITIN, 2014, p. 117)

Todo texto pressupõe um leitor, ele é escrito pensando em alguém que irá lê-lo. Essa ação intencional, segundo Bakhtin (2014, p. 116), envolve "dois indivíduos socialmente organizados", ou seja, dois indivíduos que comungam da palavra e fazem dela o instrumento do seu discurso.

Partindo-se dessa premissa de Bakhtin é que, neste estudo, pretende-se explanar sobre as nuances que deveriam orientar a produção escrita dos alunos em sala de aula e nas diversas disciplinas estudadas na escola.

A tarefa de conduzir os alunos pelo mundo da escrita não se limita ao professor de Língua Portuguesa e às suas aulas, mas a todos quantos estão imbuídos da tarefa de ensinar.

1. Professora de Língua Portuguesa na rede estadual do estado de Minas Gerais. Atualmente diretora escolar. Pós-graduada em Língua Portuguesa, mestre e doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-Minas.

2. TEXTO, LEITOR E AUTOR

2.1. O TEXTO

A escrita é uma atividade cognitiva adquirida ao longo de uma vida. Ela não pode ser simplesmente pensada como uma produção resultante de uma ação objetiva e norteada por regras e que resulta em um texto coeso e coerente.

Mesmo que o texto seja compreendido como "um artifício sintático-semântico-pragmático cuja interpretação prevista faz parte do próprio projeto gerativo" (ECO, 2011, p. 51), ele é, na verdade, uma atividade subjetiva, é um processo de construção de múltiplos sentidos que depende, "em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário" (BAKHTIN, 2005, p. 270).

Dessa forma, o autor[2], ao construir o seu texto, sempre vai pensar em um leitor que será o alvo da sua produção escrita e, portanto, não vai poupar esforços para alcançar esse leitor.

2.2. O LEITOR DO TEXTO

O leitor, em primeira instância, como postula Jouve (2002, p. 37), é "o destinatário implícito para o qual o discurso se dirige". Sendo assim, o discurso oscila e estabelece nuances de acordo com o leitor que vai recebê-lo e atribuir-lhe um sentido. Por isso é comum um mesmo tema ser abordado em diferentes formatos de texto (crônicas, reportagens, etc.).

Nessa perspectiva, é o leitor que constrói o sentido do texto a partir das pistas fornecidas pelo autor dentro do seu texto. Bakhtin (2005) afirma que o leitor institui-se no texto e instala-se no movimento da sua produção à medida que o autor orienta a sua escrita com objetivo de atingir esse leitor determinado.

Para o autor atingir o seu objetivo, é necessário apropriar-se de algumas estratégias linguísticas e semânticas que serão atualizadas pelo leitor no momento da leitura e que darão ao texto o sentido pretendido pelo autor.

Para Eco, não basta ao texto esperar somente que ele seja escrito, é preciso mais, como ele afirma a seguir.

2. Entenda-se por autor todo aquele que produz um texto falado ou escrito.

> "Portanto, prever o próprio Leitor-Modelo[3] não significa somente "esperar" que exista, mas significa também mover o texto de modo a construí-lo. O texto não apenas repousa numa competência, mas contribui para produzi-la". (ECO, 2011, p. 40)

2.3. O AUTOR DO TEXTO

De acordo com Eco (2011, p. 42), é possível postular um autor ideal, mas esse autor ideal deverá ter como competência fundamental o domínio da língua materna tanto no campo do conhecimento da sua estrutura gramatical quanto no campo do seu conhecimento semântico. Portanto, não basta ter boas ideias, é necessário também saber expressá-las de forma clara e coerente, principalmente em se tratando de escrita.

Um texto, seja ele oral ou escrito, é um enunciado permeado de relações dialógicas (semânticas). Porém, se esse "enunciado é tomado para fins de análise linguística, sua natureza dialógica é repensada" (BAKTHIN, 2011, p. 323). Então, nesse sentido, o autor do texto deve demonstrar a sua competência linguística na sua estruturação.

Para o autor do texto promover o encontro entre a construção linguística e semântica do seu texto, Bakthin (2011, p. 177) indica o caminho que ele deve tomar: "O autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a estabilidade estética".

Na construção do texto, o autor deve ter a plena consciência de que ele não escreve para si, mas para o outro, para um destinatário. E essa consciência será adquirida também e principalmente em sua trajetória escolar que vai fornece-lhe subsídios formais para construir o seu texto.

2.4. FORMANDO ALUNOS AUTORES

"Antes de mais nada, é propondo ao seu leitor um certo número de convenções que o texto programa a sua recepção" (JOUVE, 2002, p. 67). Isso é denominado por Jouve de "pacto de leitura".

Ainda, de acordo com o autor, "(...) Num nível muito geral, a obra define seu modo de leitura pela sua inscrição num gênero e seu lugar na instituição literária" (JOUVE, 2002, p. 67). Dessa forma, as regras se tornam necessárias para se produzir um texto e para que o leitor consiga atribuir um sentido para o texto que está sendo lido por ele.

3. O Leitor-Modelo deve ser compreendido, segundo Eco (2011, p. 44), como "um conjunto de *condições de êxito*, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial".

Uma escrita solta, desvinculada de fatores estéticos e normativos terá bem menos receptividade por parte do leitor pelo fato de muitas vezes ele não conseguir compreender o que está escrito. Por isso é preciso fornecer ao aluno, durante a sua trajetória na escola, um aparato de conhecimentos linguísticos e semânticos que o torne capaz de produzir textos escritos que encontrem a receptividade do seu leitor.

Nessa perspectiva, para que se formem alunos autores, é necessário que a escola lhes forneça três grandes sistemas de conhecimento, segundo Koch (2002): o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional. Passaremos, agora, a apresentar cada um deles.

2.4.1. CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

O conhecimento linguístico pode ser definido como o conhecimento gramatical e lexical, de acordo com Koch (2002). Ainda segundo a autora (2002, p. 40), o conhecimento linguístico é "o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados".

Tendo em vista a sua importância para fomentar uma escrita que se adequa aos padrões cultos da língua, exigida por textos clássicos cuja redação tenha vínculo com a formalidade e a estética, é imprescindível que a escola assuma a responsabilidade de fornecer ao aluno subsídios para que o mesmo conheça e saiba aplicar na escrita a norma culta. Essa construção que, em boa medida, somente a escola consegue trabalhar com o aluno, não pode ser negligenciada até mesmo para o estudante escolher entre o formal e o informal.

2.4.2. CONHECIMENTO ENCICLOPÉDICO

Chamado também de conhecimento de mundo, o conhecimento enciclopédico refere-se aos conhecimentos gerais, que não são especificamente linguísticos, mas conhecimentos que o autor do texto tem sobre o mundo que o cerca e no qual ele vive e constrói a sua subjetividade.

As vivências pessoais adquiridas no decorrer de uma vida e os eventos localizados em um tempo e um espaço específicos que remetem à produção de sentido em situações corriqueiras também aludem a esse conhecimento que constrói o indivíduo desde que ele nasce.

Dessa forma, o aluno traz consigo uma bagagem constituída de conhecimentos enciclopédicos que deve ser considerada em todo o seu processo de aprendizagem e jamais desprezada ou deixada de lado pela valorização de outros tipos de conhecimento.

É a carga de conhecimento adquirida no decorrer da vida que permite ao aluno compreender ou não uma situação, ter dúvidas e levantar questionamentos, interpretar um texto da forma *x* ou *y*, fazer inferências sobre um texto ou preencher suas lacunas atribuindo sentidos não expressos de forma clara no seu conteúdo.

2.4.3. CONHECIMENTO INTERACIONAL

Na concepção de Koch (2002), o conhecimento interacional é aquele que atua no texto sobre as formas de interação por meio da linguagem.

Cavalcante endossa o pensamento de Koch ao afirmar que:

> O conhecimento interacional ocorre sempre que, ao interagirmos por meio da linguagem, precisamos mobilizar e ativar conhecimentos referentes às formas de interação. A partir desse tipo de conhecimento, somos capazes de iniciar e terminar certas formas de comunicação" (CAVALCANTE, 2013, p. 23).

Ele se manifesta utilizando-se de outros conhecimentos quais são: o conhecimento ilocucional, quando é possível reconhecer a intenção do autor do texto em determinada situação de interação; o conhecimento comunicacional, que envolve a escolha da variante linguística, a adequação dos tipos de texto à situação e a quantidade de informação necessária para a compreensão do texto; o conhecimento metacomunicativo, que envolve determinadas estratégias textuais como repetições, paráfrases, correções, *etc*. e o conhecimento superestrutural que é aquele que permite reconhecer textos como exemplares de determinado gênero.

2.5. COLOCANDO EM PRÁTICA OS CONHECIMENTOS

Para ilustrar o que está sendo discutido neste trabalho, será realizada uma análise da tirinha a seguir considerando os conhecimentos tratados no item anterior. A tirinha é uma criação de Bill Watterson, idealizador da grande dupla Calvin e Haroldo. Nela, serão apontados aspectos relevantes para que se conheçam como os vários conhecimentos operam na construção de um texto.

Figura 1: Calvin e Haroldo[4]
Fonte: Depósito de tirinha

A partir da leitura do texto, é possível observar algumas características que demonstram o uso dos conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional na construção e estruturação do texto.

No primeiro plano, percebe-se que é uma história em quadrinhos do gênero narrativo denominada de tirinha. Nesse ponto, o autor utiliza-se do conhecimento interacional que, por sua vez, engloba o conhecimento superestrutural cuja função, no caso do texto analisado, é permitir que o texto se molde a uma tirinha. A combinação entre o diálogo das personagens e as imagens que demonstram seus gestos ou atitudes deixam clara a tipologia textual.

Após identificar o texto esteticamente como uma história em quadrinhos e especificamente como uma tirinha, pode-se notar que o conhecimento interacional continua se manifestando no texto ao se identificar o diálogo entre Calvin e Haroldo (conhecimento ilocucional); na escolha da expressão "Olha!", demostrando o uso de uma interjeição para chamar a atenção (conheci-

4. Calvin e Haroldo são uma dupla bem dinâmica. Calvin é um garoto de seis anos cujo o melhor amigo é o seu tigre de pelúcia chamado Haroldo. Na imaginação de Calvin, Haroldo ganha vida e ambos vivem várias situações. As situações e diálogos peculiares exploram temas como amizade, infância, imaginação, a vida dos adultos e o mundo ao redor dessa dupla.

mento metacognitivo) e na prevalência de uma linguagem cotidiana adequada ao tipo textual, usada pelos dois interlocutores (conhecimento comunicacional).

Aprofundando um pouco mais na análise da tirinha, nota-se, com bastante evidência, o conhecimento linguístico aplicado no segundo quadrinho, quando Haroldo diz:

"Se as pessoas pudessem prender arco-íris em zoológicos, elas o fariam".

É notório o conhecimento que o autor do texto tem do léxico e do emprego das regras gramaticais. A pontuação adequada no uso da vírgula após uma oração subordinada adverbial condicional iniciada pela conjunção "se" e o uso adequado do pronome pessoal oblíquo "o" em *"elas o fariam"* denotam a sua intimidade com a gramática e a forma correta de aplica-la ao texto.

O conhecimento enciclopédico surge no texto, na linguagem não-verbal, nas imagens dos dois últimos quadrinhos. Calvin, ao ouvir o que Haroldo falava, no segundo quadrinho, e sua atitude de dar as costas para ele, diante da atitude dele de mostrar-lhe a borboleta em cativeiro, imediatamente solta a borboleta, concedendo-lhe a liberdade.

Na construção do texto, o autor demonstra que o garoto, ao ouvir o que o tigre falou, imediatamente inferiu que deveria soltar a borboleta. O que traz à tona o conhecimento de mundo e as experiências pessoais vividas pelo autor e que foram manifestadas na construção do texto. O autor sabe que, quando Haroldo expressa a sua opinião sobre a atitude de Calvin usando outro exemplo e dando-lhe as costas, ele não precisaria esclarecer mais nada.

Calvin, por outro lado, entendendo que a sua atitude de prender a borboleta era errada, apenas devolve-lhe a liberdade, sem proferir sequer uma palavra.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo apresentado, é possível verificar que o trabalho com o texto na sala de aula é uma atribuição da escola e não somente das aulas de Língua Portuguesa. É penoso responsabilizar somente o professor de língua materna pelo fracasso do aluno na escrita dos seus textos.

O professor, como condutor do trabalho na sala de aula, é responsável por guiar o aluno na organização do seu conhecimento que foi adquirido fora da escola (conhecimento enciclopédico) e dentro da escola (conhecimento linguístico e interacional).

É por meio das atividades diversificadas que oscilam entre o lúdico e o formal que o aprendizado da escrita se constitui. Jogos, mapas mentais, trabalhos em grupos, leitura e interpretação

de textos diversos, atividades de observação fora da sala de aula, exercícios de fixação e uma série de outras atividades é que vão despertar no aluno a curiosidade pela leitura e pela escrita.

Nesse aspecto, o professor deve se envolver com o seu trabalho e buscar estratégias de planejamento das suas aulas para fazer da leitura e, principalmente, da escrita atividades corriqueiras e agradáveis na vida dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

Depósito de tirinhas. Disponível em: <https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Pulo: Perpectiva, 2011.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2005.

SEÇÃO II

Relatos e Entrevistas

Na seção "Relatos e Entrevistas", trazemos as reflexões de Felipe Michel Braga, atual presidente do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), e do professor Carlos Roberto Jamil Cury, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do CEE-MG. As falas originais foram registradas durante a Reunião Ordinária do CNE, realizada em Belo Horizonte, entre os dias 10 e 13 de junho de 2024, como parte da edição itinerante voltada para a região Sudeste. Em uma mesa dedicada ao "Plano Nacional de Educação na perspectiva das políticas estratégicas da educação nacional", Felipe Michel Braga e Jamil Cury discutiram com outros atores o papel das políticas educacionais no Brasil e os desafios históricos na implementação dos Planos Nacionais. Ambos destacaram a importância de construir políticas públicas que, além de responder às demandas nacionais, sejam sensíveis às especificidades regionais, num esforço por uma educação mais equitativa e alinhada aos contextos locais.

FELIPE MICHEL BRAGA,

PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Tendo em vista o Plano Nacional de Educação, eu convido vocês a fazerem um breve passeio, para construir o entendimento histórico disso.

A pergunta inicial é: "Para que serve um plano?" A primeira provocação é essa. Plano é o mapa do caminho, que não nos exime de caminhar. Sem o mapa, podemos seguir a ermo e nos perder no escuro, vamos tateando e perdemos muito tempo, muito dinheiro e, com isso, o recurso muito escasso, perdemos tempo de vida. Tempo de vida, tempo de gerações. Por isso a gente precisa do mapa do caminho. O plano é também a elaboração dos desejos e vontades, em objetivos, metas e indicadores. É fruto de um difícil exercício de escolher, pois é muito mais difícil dizer não para algumas coisas do que dizer sim para tudo. Em qualquer planejamento, a gente já faz esse exercício, e no Plano Nacional de Educação, esse desafio está posto.

Nesse passeio, eu convido vocês a falar rapidamente do passado, presente e futuro, trazendo o que já conhecem, mas buscando que fique explícito, que são quatro tentativas de fracasso com Planos Nacionais de Educação na história do nosso país. O primeiro, já previsto no Manifesto dos Pioneiros de 1932 e na Constituição Federal de 1934. Mas veio o Estado Novo e ele não foi implementado. O segundo esforço, na primeira LDB, a Lei 4.024/1961, que já previa o Conselho Federal de Educação, antecessor do Conselho Nacional de Educação, apresentou um documento com metas quantitativas e qualitativas para oito anos, em 1962. Veio a ditadura militar a partir de 1964 e

este plano também não foi implementado. A terceira tentativa fracassada foi com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 212 e 214 se previa um Plano. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, previa que em um ano a União encaminharia ao Congresso uma proposta, que demorou quatro anos para virar. A Lei 10.172 só foi sancionada pelo Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 2001, com vigência de 10 anos, que foi até 2010. Veio a quarta tentativa, com a Lei 13.005, que aprovou o Plano Nacional vigente, porque o anterior tinha vencido em 2010 e a discussão dessa vez também demorou quatro anos, especialmente no âmbito do Congresso Nacional. Essa versão, vigente nos dias atuais, foi prorrogada para 2025, o que traz uma relativa tristeza, porque prorrogar ou não prorrogar não gera mais criança alfabetizada, não gera mais jovem formado com curso técnico ou com curso superior, não gera mais bem-estar social. Mas ainda assim, diante desse portfólio de fracassos, nós vamos desistir? Não! A minha resposta é que não, a minha proposta é que a gente tem que tentar até dar certo. Não apenas tentar fazer dar certo, mas tentar até dar certo.

Nós não estamos no mesmo lugar de 1932, depois de quatro tentativas fracassadas, a gente já aprendeu muita coisa. E a gente tem que tentar de novo. E no exercício de tentar de novo, vem uma experiência muito importante, que é de aprendizado, porque não é só o resultado do plano que importa. O processo de discussão nacional, muito rico, que acontece no Congresso, com todos os obstáculos que isso também apresenta, é um processo de aprendizado e de crescimento. A única opção que nós temos é pensar – e isso eu falo sendo pessimista por experiência, mas otimista por ideal – que esse próximo será o que dará mais trabalho. E a nossa opção é trabalhar mais e trabalhar melhor.

Presente. A ausência de um plano não nos deixa à mercê dos ventos. O plano nacional atual continua como parâmetro, mas, mais do que isso, nós temos planos estaduais e planos municipais de educação que estão vigentes. Por exemplo, o nosso de Minas Gerais pode vigorar até 2027, porque ele veio depois do Plano Nacional de Educação. O trabalho não parou e nem vai parar por conta do vencimento do Plano Nacional, mas sem régua a gente não mede, sem meta a gente não sabe se chegou ao destino, sem Plano a gente patina, perde tempo e dinheiro, perde recursos escassos e de novo, o recurso mais escasso é vida, é tempo de vida, são gerações que ficam comprometidas enquanto não consolidamos o sistema educacional de qualidade para todos, e não temos tempo a perder com isso.

Para o próximo plano, o que precisamos na perspectiva das políticas estratégicas da Educação Nacional? Essa é a proposta trazida neste painel com especialistas. Precisamos de muita coisa. Contudo, a principal é a equidade. Pela definição do dicionário, equidade é a característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, que julga de maneira imparcial, isenta e neutra, sem tomar partido, com imparcialidade. É correção no modo de agir ou de opinar, em que há lisura, honestidade e igualdade: tratou-se com equidade. Definição do dicionário. Vale frisar e explicitar: não é uma posição neutra defender equidade, é uma posição política e estratégica. A história do

desenvolvimento da educação no Brasil, para a gente isso é natural, foi de primeiro privilegiar o acesso, pois as crianças tinham que ir pra escola. Depois veio a preocupação com a qualidade, com toda a discussão de desenvolvimento da aprendizagem, de avaliações de larga escala, avaliações específicas, formativas, somativas, que a gente queria saber se aqueles que estavam na escola estavam aprendendo. É muito recente a discussão sobre equidade. De se pensar que até a matemática deve se curvar aos desejos do tempo, para trazer para as estatísticas, para as equações, para as metas, esse desejo de equidade na educação brasileira. Isso é de agora, não foi a preocupação dos que nos antecederam. Em resumo, é preciso pensar desse jeito e sintetizo em uma frase muito simples. Só será bom para todo mundo, quando for bom para todo mundo.

Imaginem a seguinte a situação comigo. Há dois jeitos de pensar nisso, da expectativa de como a equidade vai se manifestar, nos resultados escolares em um sistema de ensino ou escola. Quando a gente faz as avaliações dos nossos estudantes, podemos presumir uma curva de sino, onde alguns estudantes estão no nível "péssimo", uma quantidade no "bom", outros no nível "intermediário", um pouco em "ótimo" e um pouco no "excelente". É uma distribuição normal, no linguajar da estatística, mas que permite o parcial fracasso escolar, pois assume com naturalidade que haverá pessoas que estarão no péssimo, muito aquém das aprendizagens mínimas para o sucesso na escola e na vida. O que de fato a gente presume como direito mínimo à educação é a leitura adequada, a capacidade de escrita, a capacidade de entender os números, é a capacidade de conviver, de trabalhar em grupo, de forma satisfatória. Acesso, qualidade e equidade. Entrar na escola, continuar na escola até concluir a educação básica e, ao sair, ter todos os estudantes em níveis recomendados de aprendizagem. A segunda forma de pensar nisso, é trazer que os resultados de uma escola podem ter também uma distribuição em formato de sino, como uma distribuição normal. No entanto, os estudantes devem estar com os resultados, todos eles, na faixa do "intermediário", "ótimo" e "excelente". Há escolas e sistemas nacionais que conseguiram chegar a este patamar. É, portanto, possível. E esse é o desejo de equidade manifesto como parte do processo e resultado da educação. Assumindo que toda criança pode aprender, entender que o sistema deve se responsabilizar pelo alcance desse nível de qualidade para todos estudantes, independentemente de onde estão vindo e de quem são.

Por isso, embora a história no Brasil tenha sido de começar pelo acesso, depois focar em qualidade e apenas recentemente em equidade, o que eu estou trazendo para provocar é que o primeiro elemento primordial no novo arcabouço legal e no planejamento nacional em educação tem que ser a equidade. Porque ela garante que a qualidade e o acesso estão presentes, porque é todo mundo na escola e aprendendo, esse sistema é bom para todo mundo, promove a equidade, como definida no dicionário. Esses parâmetros, melhores para atuação, ajudam a gente da rede de controle, em conselhos, como eu, Presidente do Conselho Estadual de Educação, ajudam o Conselho Nacional, a União dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e os próprios conselhos municipais, além do legislativo, judiciário, sociedade civil, imprensa e as famílias, a realizar

a fiscalização da adequada oferta educacional. Com informação e transparência, fica mais fácil para sabermos quão desigual é a educação que a gente tem no país.

E o que teremos para falar do futuro? E é um desafio que cabe, também, ao Fórum Nacional de Educação e à Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino, no Ministério da Educação, discutirem. Em um plano mais amplo, podemos estabelecer muitas metas, digamos, 40 metas. Mas se a gente dissipar a energia, em um grande conjunto de metas, e não conseguir cumpri-las, o plano vai ser, então, mero retrato, ainda que mais amplo, do tamanho do nosso fracasso? Ou ele vai ser um mapa do caminho do que a gente quer alcançar, do que a gente vai fazer? Ele é um instrumento de compromisso e coordenação dos esforços de forma convergente no Brasil inteiro, ou uma carta de intenções?

Essa discussão se dá no âmbito do Congresso, depois que o Governo Federal apresentou, com o Ministério da Educação, proposta para discussão de novo plano nacional. E todos nós vamos participar do debate. Mas é importante lembrar que é muito difícil para o Congresso falar "não", frustrar interesses e expectativas, dos múltiplos atores envolvidos e impactados pelo debate e pelas decisões que emergem de lá. É muito fácil para o Congresso falar "sim" para uma dispersão de energia, para tentar agradar a todos, para tentar convencer a todos de que esse universo utópico e desejado, de que tudo é possível, com um alcance que se dá no presente e não em um desenvolvimento progressivo, gradual, orgânico, fruto de luta para a melhoria da educação. Olhando esse cenário, digo que nós vamos ter que lutar mais para isso do que os nossos antecessores lutaram, para fazer que o próximo plano seja o mapa do caminho.

Para encerrar essa reflexão, eu faço três provocações. Se tivermos que escolher, para mim, a proposta principal, o valor principal que tem que estar presente, é o da promoção da equidade. Fazer o que a gente tem que fazer para o Brasil ter mais equidade. A estratégia principal é a formação de professores, recurso mais precioso, que não é bala de prata, mas é o que muda a vida das crianças, o que faz diferença dentro da sala de aula, da escola, porque quem faz a educação acontecer é o professor. O plano tem que falar como é que a gente vai mudar a estrutura de construção da formação inicial e da formação continuada, aqui em Minas Gerais e em todas as unidades da federação, em todo o Brasil. E acho que a mudança estrutural mais relevante para isso é pensar a coordenação interfederativa, proposta que está articulada ao plano, bem como também ao trabalho do Fórum Nacional, do Conselho Nacional, da Secretaria de Estado, da Uncme, das organizações da Sociedade Civil, porque a gente vai precisar de todos esses, de todo mundo, para construir e sustentar um Sistema Nacional de Edcucação. Três provocações: focar na equidade, pilar que trás consigo a escala no acesso e a qualidade para todos; ter como estratégia principal a formação de professores; e fomentar as ações que culminam na construção e sustentação do Sistema Nacional de Educação.

Para encerrar, gostaria de comentar isso, que vai além das coisas aparentes, como o meu nervosismo ao apresentar essa fala aqui. Eu sou um homem branco, hétero, com formação católica,

eu estudei em excelentes instituições públicas e privadas, não tenho necessidades físicas extraordinárias aparentes. Um conjunto de características que me fazem pertencer a um grupo de privilegiados. Mas tenho, com tudo isso, algo invisível aos olhos, que é uma consciência muito presente: a de que tenho o privilégio. Por existir, por ser assim, como sou, sendo aqui da região Sudeste, de Minas Gerais, ainda tem isso, como algo que traz um lugar de fala associado aos grupos hegemônicos e não às minorias. Privilégio porque isso tudo não é fruto do meu trabalho ou do meu esforço, mas fez a vida ser mais fácil, enquanto faz a vida de outros serem mais difíceis. Lembro que minha mãe uma vez me falou que eu tinha muita sorte. Eu falei para ela que eu sabia. E, com essa consciência, vem uma responsabilidade, porque eu e outros como eu, devemos ceder e interceder por todos, o que, no meu caso, é mais fazê-lo pelos outros, pelos que não foram privilegiados com sorte ou que foram prejudicados por serem quem são, virem de onde vieram. Devo fazer pelos outros, sem deixar de promover, por exemplo, o que é objetivo, interesse, necessidade, de Minas Gerais, do Sudeste, dos homens, daqueles que têm formação religiosa, como eu. Mas é buscar a plena consciência, que vejo presente nas ações do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, de ajudar os outros e desenvolver a nação como um todo. Acho que é preciso olhar mais para o Norte, é preciso olhar mais para o Nordeste, é preciso olhar mais para as periferias, para as comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas. Porque só aí a gente vai ter justiça, falando de uma forma simples, que só será bom para todos quando for mesmo bom para todos. Nossos planos e nossa educação.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY,

PROFESSOR DA PUC MINAS E UFMG, EX-CONSELHEIRO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS

Quero parabenizar o Conselho Nacional de Educação por retomar o CNE Itinerante. Aqui foi dito várias vezes que o Brasil é um país continental, múltiplo, diverso, desigual, discriminatório. E é só no contato com as nossas regiões e dentro das nossas regiões com as nossas peculiaridades federativas, que se dá aquilo que está na Lei 9.131, que criou ou recriou o Conselho Nacional de Educação, que o conselho tem a função de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Então, parabenizo o Conselho por essa iniciativa itinerante. Eu lembro que, quando saí do Conselho em 2004, em 2006 o Conselho foi para São Gabriel das Cachoeiras, numa tribo do Amazonas, para fazer a reunião junto a uma comunidade indígena. E depois eu ouvi os relatos dos

colegas, o que significa um choque de cultura em que nós, ocidentais, nos defrontamos com hábitos e costumes de nossos concidadãos-indígenas.

Eu queria também agradecer as falas que aqui houve nessa tarde, dentro desse evento. Foram falas bastante importantes para o Plano Nacional de Educação. E aí eu me lembrei justamente de Galeano, quando ele diz: 'O que é a Utopia?' Ele diz que a Utopia é uma provocação para ir adiante; eu ando dois passos, dois passos ela está lá. Desse modo, a utopia serve para que nós não paremos de caminhar, sempre adiante.

Então os Planos Nacionais de Educação que fracassaram, e fracassaram mesmo, eles indicam duas coisas: eles indicam que os educadores e as educadoras, gestores e gestoras são teimosos, perdemos em 36 e 37, com um golpe de Estado; perdemos em 62 e 63, um plano engenhoso dos fundos de educação feito por Anísio Teixeira. E lá estava como eixo, a valorização dos professores. E é pela primeira vez que se tem o custo aluno-ano, como critério para a elevação não só das escolas, mas também da valorização dos professores. Nós o perdemos com a ditadura de 1964.

Depois, no Governo Sarney, fui convidado para ser membro de uma comissão para elaborar o Plano Nacional de Educação, era uma comissão de notáveis. Eu estava lá, não sabia bem porquê, mas enfim... Estava lá Milton Santos, Antônio Cândido, pessoas com uma respeitabilidade acadêmica enorme. É claro que esse projeto não foi adiante, dado o clima inflacionário que vivia o país. Aquilo não foi adiante, até porque depois veio o Collor, e aquele rascunho de um PNE também não se efetivou.

Mas participei muito do PNE da Lei 10.172/2001. Como cidadão, participei dos CONEDs. Como membro do Conselho Nacional de Educação, participei do projeto de governo. Porque uma coisa é o Conselheiro como cidadão, outra coisa é o Conselheiro como Conselheiro. Como cidadão, eu levo adiante os meus princípios dentro da liberdade própria da sociedade civil e dos direitos fundamentais. Como Conselheiro, eu tenho que negociar, eu não posso ir com uma tomada de posição e fixar-me nela, porque aí eu não negocio. Conselho, como diz o próprio nome, donde vem a palavra conselho? De um deus romano, um deus romano que era o deus da prudência e da temperança. Assim os Conselheiros devem ser prudentes e temperados para levar adiante um processo, dentro de uma pluralidade que está presente em nosso país. Registre-se que esse PNE também foi fracassado, pois não houve uma materialidade financeira para sustentar suas metas. Quase o mesmo pode-se dizer do PNE da Lei n. 13.005/2014, vitimado por crise econômico-política, pandemia e governo federal omisso em relação a ele.

Portanto, com a agenda de um outro PNE somos teimosos, e essa teima é um pouco dessa utopia que insiste em caminhar adiante, sabendo da importância de um PNE, inclusive exigido por lei. Mas nós vamos fazer de novo.

Essa teimosia do plano, ela como aqui foi dito, ela tem algumas âncoras, que foram ditas aqui. A necessidade de um diagnóstico muito bem feito, grosso, hard e soft da educação brasileira.

Porque nós temos que pegar os gargalos, e aqui foi dito, por onde passam os nós e os gargalos da educação? Eu me lembro quando eu estava no CTC da CAPES, o Ministro da Educação era o Marco Maciel. E aí ele nos chamou e falou: olha, vocês que são ligados à Educação Básica também, respondam-me: Onde estão os meninos que não estão na escola? Por onde passam os gargalos? Então um diagnóstico, ele é absolutamente fundamental para um plano que atente para os gargalos e as contradições. E é preciso um diagnóstico soft. Eu conversava com uma antiga Secretária de Educação de Minas Gerais, e ela me dizia: "Cury, eu cheguei a levantar as escolas que não têm carteiras, algumas que ainda têm um banheiro ou mesmo água encanada e energia." Então vai desde isso até aquilo que o Plano Nacional postulava, de uma internet de alta velocidade em todas as escolas, e um computador para cada aluno até os aspectos mais básicos de um acolhimento cidadão.

Isso me lembra que nós, ao mesmo tempo que a gente passa de uma situação absolutamente anacrônica para uma situação contemporânea, continuamos a conviver com esses dois tempos. Nós vivemos um pouco esse choque, nós somos um pouco anacrônicos na desigualdade, na discriminação, na não igualdade de condições. Isso não é aceito nos objetivos fundamentais de nosso país, postos em nossa atual Constituição. Ao mesmo tempo, nós somos contemporâneos, absolutamente contemporâneos dos avanços tecnológicos. Alguém me dizia que agora nós temos duas cabeças, a nossa e o celular, não é? E que a gente precisa lidar o tempo todo com essas duas cabeças. Então esse diagnóstico básico e sofisticado, impõe uma dinâmica ao Conselho e aos conselheiros e conselheiras: saber ouvir, saber ouvir os que fazem a educação, por quem vai realmente ser chamado a implementar, que é aquele que faz o dia a dia, e quem faz o dia a dia são gestores, gestoras, professores e professoras. Nós conselheiros, conselheiras, permitam-me incluir ainda, nós somos mediadores nesse processo, nós estamos nele.

Mas quem faz é o professor, é a professora, é o diretor, é a diretora, o supervisor e a supervisora. Eles estão lá, então esse diagnóstico não pode ficar só um diagnóstico nacional. Ele tem que ser hard e soft no Estado, ele tem que ser hard e soft no Município... O diagnóstico responde pela pergunta: onde e como nós estamos na educação? Essa é a pergunta do diagnóstico, e aí vem as metas: Para onde nós queremos ir? Onde nós queremos chegar? Aí estão as metas e as respectivas estratégias. Agora essas metas, se elas forem muito ambiciosas, elas ficam difíceis do ponto de vista dos recursos. Então é preciso que as metas sejam realistas, factíveis, factibilidade das metas e realismo das metas.

Não adianta eu querer 100% de uma determinada coisa, a gente tem que ter gradatividade, e isso é importante. E o terceiro elemento então, são os recursos. Em 1936 e 37 não foram os recursos, foi um golpe de estado. Em, 62, 63, os tecnocratas da ditadura consideraram que aqueles recursos elaborados pelo Anísio Teixeira não eram factíveis com a necessidade de inversão de horizontes, com a inversão de valores que viria em 64 em diante. Então aquele PNE, dividido em Fundos da Educação, foi descartado. Pode-se dizer que, em certa medida, foi descartado

por conta do financiamento e dos valores democráticos que o apoiavam. Em 2001 e 2011 havia diagnóstico, havia metas, estratégias e havia o financiamento na lei capaz de dar conta daquilo, mas não houve a implementação do financiamento. É claro que se eu tenho uma casa com cinco pessoas e recebo mais 5 devido a uma meta, eu hei de contar com mais recursos. Com os mesmos recursos vigentes eu não darei conta da meta. Aqui, vem uma outra realidade, é preciso gastar bem e melhor.

Nesse sentido, eu concordo com quem diz que a gestão precisa ser melhor e precisa mesmo. Mas não dá para ignorar que se você quiser educação de jornada integral, você vai poder fazê-la com os mesmos recursos, não dá. E isso é uma decisão que joga política com economia. É preciso ter clareza a esse respeito. Então, o financiamento é uma das pontes que faz a articulação que parte de onde eu estou e se interroga para onde eu quero chegar. E junto com o financiamento, obviamente, os outros recursos como formação inicial, formação continuada, projeto pedagógico entre outros. E então, como já foi falado antes de mim, há se cuidar do recurso estratégico mais importante, a formação de professores. Se o docente é quem está na ponta, será ele quem vai, em última instância, fazer a efetivação do Plano. E se você não tem um consenso, um consentimento destas pessoas, que adianta uma BNCC? Você precisa do consentimento dessas pessoas, do consenso. Sem esse consenso, não pega, não morde. E isto é fundamental, a formação de professores hoje, uma boa formação inicial e possibilidades de formação continuada.

E isso tem que ser replicado nos Estados e Municípios, com suas peculiaridades. A Constituição é clara a esse respeito de que é preciso respeitar a autonomia dos Estados e Municípios, consideradas as características regionais e locais. Daí a importância dessa presença do Conselho Nacional com os Conselhos Estaduais, com os Conselhos Municipais. Por que eu digo isso? Já era importante, isso já era importante, com a Lei 9131 sob o artigo 211 e o artigo 212 da Constituição, da colaboração recíproca. Mas agora é mais importante, porque há um projeto de Sistema Nacional de Educação, e neste projeto houve uma inovação que não havia sido antes explicitado em nenhum documento jurídico no Brasil, na educação. É o dispositivo que cria as instâncias.

A Instância Interfederativa da Educação, (CITE), e a Instância Interfederativa Estadual (CIBE), e que terá, se for adiante, um papel absolutamente estratégico para levar adiante o PNE. E haverá uma Câmara de normas para dar subsídio para essas instâncias, e estas câmaras são quem? São os Conselhos Municipais, Estaduais, e o Conselho Nacional. Por quê? Porque não dá para separar o administrativo do pedagógico, eles têm que andar juntos. E é esse o trabalho do Conselho Nacional. Porque se o Plano Nacional de Educação é enfaticamente um plano que mexe com financiamento, com administrativo, a LDB, que está muito sob os Conselhos, dispõe com a organização pedagógica da Educação Nacional, e, assim, eles o PNE tem que dialogar com o SNE. Então, estas Instâncias, se o SNE for aprovado, será absolutamente crucial para uma estratégia gradativa, progressiva, de consecução de metas e de estratégias, em harmonia com os aspectos pedagógicos, muito em consonância dos Conselhos.

Pois bem, então resta dentro dessa tentativa de um esboço que eu fiz o papel dos Conselhos. O papel dos conselhos, de um conselheiro, de uma conselheira, quando eles assumem essa função, eles fazem um pacto, com o direito à educação, e o direito à educação é um pacto primordial. Os nossos filhos, filhas, netos e netas, são eles que são a razão, inclusive de existirmos nós professores e professoras. Sem estudante da educação infantil à pós-graduação, não existe professor ou professora. E o papel do Conselho, dentro das suas atribuições, dentro das suas competências, é fazer valer o direito à educação.

SEÇÃO III

Atos Normativos do CEE
Anos 2023 e 2024

CÂMARA DO ENSINO SUPERIOR

JULHO DE 2023 A JUNHO DE 2024

Parecer nº 759/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2310.01.0013901/2022-31
RELATOR: Carlos Henrique de Carvalho
APROVADO EM 26.7.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Pirapora.

Parecer nº 760/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002293/2022-83
RELATOR: Carlos Henrique de Carvalho
APROVADO EM 26.7.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Engenharia Agronômica - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Ituiutaba.

Parecer nº 761/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002264/2022-90
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 26.7.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Psicologia - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Divinópolis.

Parecer nº 762/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002260/2022-04
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 26.7.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Jornalismo - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Divinópolis.

Parecer nº 763/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2310.01.0012774/2022-02
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 26.7.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Letras Inglês - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Januária.

Parecer nº 764/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2310.01.0008761/2022-04
RELATOR: Luciano Sathler Rosa Guimarães
APROVADO EM 26.7.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Educação Física - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Januária.

Parecer nº 765/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002361/2022-90
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 26.7.2023
Renovação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Estética e Cosmética ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 766/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1540.01.0000398/2022-10
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 26.7.2023
Recredenciamento da Escola de Saúde Pública do Estado de Minas Gerais - ESP-MG, Escola de Governo, instituição subordinada, tecnicamente, à Secretaria de Estado de Saúde de Minas Gerais – SES.

Parecer nº 815/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002237/2022-43
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 28.8.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Serviço Social - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Carangola.

Parecer nº 816/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002281/2022-19
RELATOR: Pedro Cláudio Coutinho Leitão
APROVADO EM 29.8.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Direito - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Frutal.

Parecer nº 817/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002366/2022-52
RELATOR: Luciano Sathler Rosa Guimarães
APROVADO EM 29.8.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Matemática - Licenciatura ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 845/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002220/2022-17
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 30.8.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Serviço Social - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Abaeté.

Parecer nº 846/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 2310.01.0012741/2022-20
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 30.8.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em História - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro, em Montes Claros.

Parecer nº 973/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002369/2022-68
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 25.9.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 1019/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002226/2022-49
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 27.9.2023
Renovação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Campanha.

Parecer nº 1042/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002358/2022-74
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 28.9.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Engenharia Civil, Bacharelado, ministrado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 1043/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2310.01.0012775/2022-72
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 28.9.2023
Renovação de reconhecimento do curso de graduação em Letras Inglês, Licenciatura, ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Unaí.

Parecer nº 1044/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002290/2022-67
RELATOR: Pedro Cláudio Coutinho Leitão
APROVADO EM 28.9.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Sistemas de Informação - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Frutal.

Parecer nº 1045/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0013547/2022-29
RELATOR: Carlos Henrique de Carvalho
APROVADO EM 24.10.2023
Recredenciamento da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, cuja sede administrativa está localizada no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1046/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002284/2022-35
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 24.10.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Jornalismo - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Frutal.

Parecer nº 1047/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002332/2022-97
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 24.10.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Química - Licenciatura ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Ituiutaba.

Parecer nº 1093/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002227/2022-22
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 26.10.2023
Renovação do reconhecimento do Curso de Graduação em Administração - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, na Unidade Acadêmica de Carangola.

Parecer nº 1158/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0003428/2023-55
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 27.11.2023
Cursos que não foram amparados pela Resolução CEE nº 471/2019.

Parecer nº 1186/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002220/2022-17
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 28.11.2023
Reconsideração do Parecer nº 845/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023, referente à renovação do reconhecimento do Curso de Graduação em Serviço Social - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Abaeté.

Parecer nº 1266/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002355/2022-58
RELATOR: Luciano Sathler Rosa Guimarães
APROVADO EM 30.11.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Engenharia Agronômica - Bacharelado ministrado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 1267/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002366/2022-52
RELATOR: Pedro Cláudio Coutinho Leitão
APROVADO EM 30.11.2023
Reconsideração do Parecer nº 817/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023 referente à renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Matemática - Licenciatura ministrado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 1268/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2310.01.0012740/2022-47
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 30.11.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Educação Física - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1269/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2310.01.0012781/2022-07
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 30.11.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Gra-

duação em Letras Português - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Espinosa.

Parecer nº 1270/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2310.01.0008103/2022-19
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 30.11.2023
Renovação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão do Agronegócio ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no campus Paracatu.

Parecer nº 1393/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002258/2022-58
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 13.12.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Engenharia de Produção - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Divinópolis.

Parecer nº 1394/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002333/2022-70
RELATOR: Pedro Cláudio Coutinho Leitão
APROVADO EM 13.12.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Sistemas de Informação - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Ituiutaba.

Parecer nº 1396/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002265/2022-63
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 14.12.2023
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Química - Licenciatura, ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Divinópolis.

Parecer nº 1397/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 2350.01.0002363/2022-36
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 14.12.2023
Renovação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Comercial ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 58/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002726/2022-32
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 23.01.2024
Renovação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão do Agronegócio ofertado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Ituiutaba.

Parecer nº 65/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002260/2022-04
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 24.01.2024
Manifestação sobre o processo referente ao Curso de Graduação em Jornalismo - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Divinópolis, cuja renovação de reconhecimento teve parecer favorável do Conselho Estadual de Educação.

Parecer nº 66/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0012583/2022-61
RELATOR: Pedro Cláudio Coutinho Leitão
APROVADO EM 24.01.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Direito - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Diamantina.

Parecer nº 67/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0001386/2023-28
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 24.01.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Fisioterapia - Bacharelado ofertado pela Universidade do Estado de Minas Gerais, na Unidade Acadêmica de Divinópolis.

Parecer nº 68/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2310.01.0022950/2021-54
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 24.01.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Matemática - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus São Francisco.

Parecer nº 82/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0012600/2022-87
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 25.01.2024
Renovação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública ofertado pela Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios Tancredo Neves, da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

Parecer nº 83/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0001388/2023-71
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 25.01.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Licenciatura, ofertado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Ibirité.

Parecer nº 84/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2310.01.0022964/2021-64
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 25.01.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em História - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus São Francisco.

Parecer nº 129/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002227/2022-22
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 27.02.2024
Manifesta-se quanto ao recurso interposto pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, em face do Parecer nº 1093/CEE/PLENÁRIO/2023, que foi favorável à renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Administração - Bacharelado ministrado na Unidade Acadêmica de Carangola.

Parecer nº 130/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 23.0.000004210-2
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 27.02.2024
Recredenciamento da Escola de Contas e Capacitação Professor Pedro Aleixo, Escola de Governo, no Município de Belo Horizonte, mantida pelo Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais, com sede no Município de Belo Horizonte, para ministrar cursos de pós-graduação lato sensu, na modalidade presencial.

Parecer nº 131/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0001389/2023-44
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes de Oliveira
APROVADO EM 27.02.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Matemática, Licenciatura, ofertado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Ibirité.

Parecer nº 144/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0004333/2022-02
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Administração Pública, Bacharelado, na modalidade de Educação a Distância, ministrado pela Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios Tancredo Neves da UEMG, no Campus em Belo Horizonte e nos polos de Buritis, Cambuí, Divinópolis, Ipanema, Jaboticatubas, Joaíma e Leopoldina.

Parecer nº 145/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002342/2022-21
RELATOR: Pedro Cláudio Coutinho Leitão
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Ciências Contábeis - Bacharelado, ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 146/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2310.01.0019893/2022-43
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Geografia, Licenciatura, ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros, no Campus Montes Claros.

Parecer nº 180/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002332/2022-97
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 29.02.2024
Pedido de recurso do Parecer nº 1047/CEE/PLENÁRIO/2023 para a renovação de reconhecimento do curso de Graduação em Química - Licenciatura ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Ituiutaba.

Parecer nº 181/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0013547/2022-29
RELATOR: Pedro Cláudio Coutinho Leitão
APROVADO EM 29.02.2024
Pedido de reconsideração do Parecer nº 1045/CEE/PLENARIO/2023, que concedeu o recredenciamento da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Parecer nº 182/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002226/2022-49
RELATOR: Luciano Sathler Rosa Guimarães
APROVADO EM 29.02.2024
Pedido de reconsideração do Parecer nº 1019/CEE/PLENARIO/2023, que trata da renovação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Campanha.

Parecer nº 183/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0012603/2022-06
RELATOR: Luciano Sathler Rosa Guimarães
APROVADO EM 29.02.2024
Renovação de reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais ofertado pela Faculdade de Políticas Públicas e Gestão de Negócios Tancredo Neves da UEMG, em Belo Horizonte.

Parecer nº 240/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0001391/2023-87
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 19.3.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Administração - Bacharelado, ofertado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Cláudio.

Parecer nº 241/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0001382/2023-39
RELATOR: Luciano Sathler Rosa Guimarães
APROVADO EM 19.3.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Administração - Bacharelado, ofertado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Abaeté.

Parecer nº 242/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2310.01.0012790/2022-55
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 19.3.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Janaúba.

Parecer nº 288/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0012590/2022-66
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Curso de Graduação em Design de Moda - Bacharelado, ofertado pela UEMG, na Escola de Design, no Campus Belo Horizonte.

Parecer nº 289/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2310.01.0009420/2022-59
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 22.4.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Música - Licenciatura, ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 290/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1400.01.0023996/2023-49
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 22.4.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Ciências Militares - Prevenção e Gestão de Catástrofes - Bacharelado, ministrado pela Academia de Bombeiros Militar, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 404/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002957/2022-03
RELATORA: Dirce Efigênia Brito Lopes e Oliveira
APROVADO EM 20.5.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Engenharia de Produção - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 405/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0012620/2022-32
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 20.5.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Jornalismo - Bacharelado, ofertado pela Universidade do Estado de Minas Gerais -UEMG, na Unidade Acadêmica de Passos.

Parecer nº 406/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 19.16.3708.0047907/2023-49
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 20.5.2024
Recredenciamento da Escola de Governo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional - CEAF, Escola Institucional do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, mantida pela Procuradoria Geral de Justiça de Minas Gerais, com sede no Município de Belo Horizonte, para ministrar cursos de pós-graduação lato sensu, na modalidade presencial.

Parecer nº 430/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2310.01.0012788/2022-12
RELATORA: Jacqueline da Silva Gonçalves
APROVADO EM 21.5.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura ministrado pela Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, no Campus Paracatu

Parecer nº 431/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002257/2022-85
RELATOR: Hélvio de Avelar Teixeira
APROVADO EM 21.5.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Educação Física - Licenciatura ministrado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Divinópolis

Parecer nº 432/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0012619/2022-59
RELATOR: Luciano Sathler Rosa Guimarães
APROVADO EM 21.5.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura ministrado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Ituiutaba.

Parecer nº 485/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0012617/2022-16
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 23.5.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Direito - Bacharelado ministrado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Ituiutaba

Parecer nº 486/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0002252/2022-26
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 23.5.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Serviço Social - Bacharelado ministrado pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, na Unidade Acadêmica de Cláudio

Parecer nº 515/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 2350.01.0001390/2023-17
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 24.6.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Graduação em Engenharia da Computação - Bacharelado, ofertado pela UEMG, na Unidade Acadêmica de Ituiutaba.

CÂMARA DO ENSINO MÉDIO

JULHO DE 2023 A JUNHO DE 2024

RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 21.9.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Radiologia, Técnico em Estética e Técnico em Segurança do Trabalho a serem ministrados pela Proz Educação Profissional - Unidade Montes Claros, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 936/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0133259/2022-07
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo AMEDUCA - Complexo Educacional, no Município de Uberlândia, para fins de regularização da vida escolar dos alunos e expedição de documentos.

Parecer nº 937/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0116402/2023-19
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 21.9.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Farmácia e Técnico em Análises Clínicas a serem ministrados pelo Centro Educacional e Laboratório de Cultura - CEDULC, no Município de Brasília de Minas.

Parecer nº 941/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0012581/2021-86
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 21.9.2023
Recredenciamento da entidade CECON.TI - Centro Educacional de Tecnologia da Informação EIRELI - ME, mantenedora do CECON.TI - Centro Educacional de Tecnologia da Informação, do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 942/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0031611/2021-85
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 21.9.2023
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Genoma EIRELI - ME e renovação de reconhecimento do Curso Técnico em Segurança do Trabalho e da Especialização Profissional Técnica em Enfermagem do Trabalho ministrados pelo Colégio Técnico Genoma, no Município de Betim.

Parecer nº 943/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0086074/2023-98
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.9.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Edificações, Técnico em Estética, Técnico em Farmácia, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Sistemas de Energia Renovável a serem ministrados pelo CEM - Centro Educacional de Manhuaçu, no Município de Manhuaçu.

Parecer nº 944/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0172062/2022-23
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 21.9.2023
Recredenciamento da entidade Associação Evangélica Beneficente de Minas Gerais - AEBMG, mantenedora da Escola de Enfermagem do Hospital Evangélico, do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 974/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0008635/2020-28
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 25.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Edificações ministrado pela META - Escola Técnica de Formação Profissional, no Município de

Belo Horizonte.

Parecer nº 975/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0019556/2023-32
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 25.9.2023
Autorização de funcionamento do Centro Educacional UNIKENNEDY com os cursos Técnico em Trânsito, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Edificações, Técnico em Marketing e Técnico em Logística, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 976/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0118107/2023-59
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 25.9.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Favenorte com os cursos Técnico em Sistemas de Energia Renovável e Técnico em Eletrotécnica, no Município de Janaúba.

Parecer nº 977/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0102867/2023-65
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 25.9.2023
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Administração a ser ministrado pela ETEC - SG Escola Técnica de São Gotardo, no Município de São Gotardo.

Parecer nº 978/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0050017/2023-48
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 25.9.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Farmácia, Técnico em Nutrição e Dietética e Técnico em Recursos Humanos a serem ministrados pela Escola Técnica Sete Lagoas - TECSETE, no Município de Sete Lagoas.

Parecer nº 979/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0019994/2023-40
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 25.9.2023
Autorização de funcionamento do Polo de Apoio Presencial do Município de Frutal, com o curso Técnico em Enfermagem, na modalidade Educação a Distância - EaD, sob a responsabilidade do Instituto de Educação Moriá, do Município de Espera Feliz.

Parecer nº 980/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0054402/2023-90
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 25.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Podologia, ministrado pelo Centro Técnico Profissional de Barbacena, no Município de Barbacena.

Parecer nº 982/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0064953/2023-05
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 25.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Agrimensura ministrado pelo IESC - Instituto Educacional Santa Cruz, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 983/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0081342/2023-16
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 25.9.2023
Recredenciamento da entidade Francisco Guilhermino Gomes Costa – ME e renovação do reconhecimento do curso Técnico em Radiologia, ministrado pelo estabelecimento CTA - Colégio Técnico Avançar, no Município de Abaeté.

Parecer nº 984/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0038390/2023-85
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 26.9.2023
Renovação da autorização de funcionamento do Polo de Apoio Presencial, situado no Município de Guanhães, com os Cursos Técnico em Administração, Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade Educação a Distância - EAD, sob a responsabilidade do COLMINAS - Colégio Técnico do Leste Mineiro, de Coronel Fabriciano.

Parecer nº 985/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0008776/2020-04
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 25.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Administração, ministrado pela instituição educacional ECOTEC, no Município de Betim.

Parecer nº 986/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0098400/2023-06
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 25.9.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Saúde Bucal e Técnico em Tradução e Interpretação de Libras ministrados pela Escola Politécnica de Paracatu, no Município de Paracatu.

Parecer nº 987/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0096027/2022-60
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 25.9.2023
Renovação do reconhecimento dos cursos Técnico em Logística e Técnico em Eletroeletrônica ministrados pelo Colégio Potência, no Município de Conselheiro Lafaiete.

Parecer nº 988/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0142296/2022-60
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 25.9.2023
Reconhecimento da Especialização Profissional Técnica em Enfermagem do Trabalho ministrada pela Escola Técnica Saúde e Vida, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 989/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0159561/2022-87
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 25.9.2023
Alteração societária na entidade UNITEC Noroeste Ltda, mantenedora da Escola Técnica de Unaí, no Município de Unaí.

Parecer nº 990/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0082274/2023-72
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 25.9.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Agronegócio e Técnico em Segurança do Trabalho a serem ministrados pelo Fama Tec Cursos Técnicos, no Município de Iturama.

Parecer nº 991/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0056897/2023-43
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 25.9.2023
Credenciamento da entidade mantenedora Centro de Educação Profissional AlfaUnipac Ltda. - ME e autorização de funcionamento do Centro de Educação Profissional AlfaUnipac de Teófilo Otoni com os cursos Técnico em Estética, Técnico em Radiologia, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Prótese Dentária e Técnico em Farmácia, no Município de Teófilo Otoni.

Parecer nº 992/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0055863/2023-25
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 25.9.2023
Credenciamento da entidade Centro Educacional AlfaUnipac Ltda. - ME e autorização de funcionamento do Centro Educacional AlfaUnipac de Teófilo Otoni com os cursos Técnico em Administração, Técnico em Informática, Técnico em Vendas, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Cuidados de Idosos, no Município de Teófilo Otoni.

Parecer n° 998/2023 – CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0077256/2023-49
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 26.9.2023
Reconhecimento do Curso Técnico em Informática ministrado pela Escola Novaerense, no Município de Nova Era.

Parecer nº 999/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0065767/2023-46
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 26.9.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Pilar Instituto de Educação, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 1000/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0094232/2023-22
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 26.9.2023
Credenciamento da entidade Instituto de Cidadania e Competências - ICICOM e autorização de funcionamento do Instituto de Hospitalidade e Artes Culinárias - INHAC com o curso Técnico em Gastronomia, com Qualificação Profissional de Auxiliar de Cozinha, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1001/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0052538/2021-81
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 26.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Manutenção Automotiva ministrado pela Escola Politécnica de Minas Gerais - POLIMIG - Unidade III, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1002/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0094082/2023-95
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 26.9.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Administração ministrado pela People Formação Completa, no Município de Patrocínio.

Parecer nº 1003/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0039038/2023-49
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 26.9.2023

Parecer nº 1004/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0154350/2022-37
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 26.9.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Contabilidade ministrado pelo Colégio Municipal Uriel Alvim, no Município de Caldas.

Parecer nº 1005/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0066656/2023-02
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 26.9.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Edificações ministrado pela Escola Técnica YMBALO, no Município do Serro.

Parecer nº 1006/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0130942/2022-98
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 26.9.2023
Recredenciamento da entidade Vitória Serviços de Formação e Qualificação Profissional Ltda - ME, mantenedora do estabelecimento Vitória Formação Profissional, no Município de Uberaba.

Parecer nº 1007/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0059505/2023-49
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 26.9.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Mineração ministrado pela Escola de Ensino Técnico Carvalho Chiarini, no Município de Nazareno.

Parecer nº 1008/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0098229/2021-70
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 26.9.2023
Recredenciamento da entidade Instituto Maciel de Educação e Cultura Ltda - ME, mantenedora do Colégio Técnico do IMEC, do Município de Betim.

Parecer nº 1009/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0027844/2022-38
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 26.9.2023
Mudança de entidade mantenedora do Colégio Técnico do IMEC, do Município de Betim.

Parecer nº 1012/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0149350/2022-13
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 26.9.2023
Reconhecimento dos Cursos Técnico em Informática e Técnico em Logística ministrados pelo CENAD - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, no Município de Contagem.

Parecer nº 1013/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0022539/2023-98
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 26.9.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Administração, na modalidade presencial, Técnico em Enfermagem, na modalidade Educação a Distância - EaD, Técnico em Radiologia, na modalidade presencial, e Técnico em Radiologia, na modalidade Educação a Distância - EaD, a serem ministrados pela Conhecer Escola Técnica - Unidade III, no Município de Santa Luzia.

Parecer nº 1014/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0124745/2022-92
PROCESSO Nº 1260.01.0016634/2023-65
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 26.9.2023
Recredenciamento da entidade mantenedora Sinapse Ltda - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Médio, ministrado pelo Colégio Sinapse, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 1016/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0036233/2023-27
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 26.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pela META - Escola Técnica de Formação Profissional, no Município Belo Horizonte.

Parecer nº 1018/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0074672/2023-74
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 26.9.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Radiologia e Técnico em Administração ministrados pelo Instituto Gênesis, no Município de Brasília de Minas.

Parecer nº 1020/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0056296/2023-71
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 27.9.2023
Renovação do reconhecimento dos Cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia e Técnico em Recursos Humanos ministrados pelo Centro de Ensino Grau Técnico - Unidade BH Centro II, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1021/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0066502/2023-86
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 27.9.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Agronegócio ministrado pela Próton - Escola Técnica e Profissionalizante, no Município de Prata.

Parecer nº 1022/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0096336/2023-56
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 27.9.2023
Reconhecimento dos Cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Enfermagem e Técnico em Radiologia ministrados pela Escola Técnica de Bonfinópolis de Minas, no Município de Bonfinópolis de Minas.

Parecer nº 1023/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0026508/2023-23
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 27.9.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mecatrônica ministrados pela Escola Politécnica de Minas Gerais - POLIMIG - Unidade III, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1024/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068827/2023-70
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 27.9.2023
Autorização de funcionamento da Proz - Unidade

Afonso Pena com os cursos Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Enfermagem, Técnico em Administração, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1025/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0088067/2023-25
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 27.9.2023
Renovação do reconhecimento dos cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia e Técnico em Segurança do Trabalho ministrados pela Escola Técnica ncora, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 1026/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0056474/2023-18
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 27.9.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Administração, Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática, Técnico em Mineração e Técnico em Segurança do Trabalho ministrados pela Veredas Educação, no Município de Barão de Cocais

Parecer nº 1027/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0075966/2023-56
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 27.9.2023
Renovação do reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Centro Educacional e Laboratório de Cultura – CEDULC, no Município de Brasília de Minas.

Parecer nº 1028/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068595/2023-29
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 27.9.2023
Alteração societária na entidade Faculdades Integradas do Sudoeste Mineiro Ltda - EPP, mantenedora do Instituto Educacional FIT - MG, no Município de Passos.

Parecer nº 1029/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0059048/2023-69
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pela Escola de Enfermagem São João de Deus, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 1030/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0051667/2023-21
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.9.2023
Autorização de funcionamento do Instituto de Educação Moriá em Itapagipe com o Curso Técnico de Enfermagem, no Município de Itapagipe.

Parecer nº 1031/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0053267/2023-83
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.9.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Segurança do Trabalho ministrado pelo Teorema Centro de Estudos Educacionais, no Município de Itaúna.

Parecer nº 1032/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0120727/2023-32
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.9.2023
Renovação de reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Centro Referencial de Ensino em Saúde, no Município de Viçosa

Parecer nº 1033/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0119937/2023-22
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.9.2023
Autorização de funcionamento da Escola Técnica de Lagoa Grande com os cursos Técnico em Agricultura, Técnico em Cuidados de Idosos, Técnico em Enfermagem, Técnico em Finanças e Técnico em Zootecnia, no Município de Lagoa Grande.

Parecer nº 1035/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128635/2023-13
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 28.9.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Logística, Técnico em Contabilidade e Técnico em Recursos Humanosa serem ministrados pelo IRME - Unidade II, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1036/CEE/PLENAR IO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0081945/2023-31
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 28.9.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Edificações e Técnico em Estética a serem ministrados pelo FAVEPORT, no Município de Porteirinha.

Parecer nº 1037/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0122125/2023-19
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 28.9.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Favenorte Montes Claros com os cursos Técnico em Estética e Técnico em Marketing, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1038/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0088652/2022-44
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 28.9.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Farmácia, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Eletrotécnica ministrados pelo Grau Técnico Contagem - Unidade II, no Município de Contagem.

Parecer nº 1039/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0119874/2023-74
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 28.9.2023
Alteração societária na entidade GTC Desenvolvimento Eldorado Ltda., mantenedora do Grau Técnico Contagem e do Grau Técnico Contagem - Unidade II, do Município de Contagem.

Parecer nº 1040/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0088451/2022-39
PROCESSO Nº 1260.01.0164034/2022-81
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 28.9.2023
Recredenciamento da entidade Claudiomiro Werner Chagas - ME e renovação do reconhecimento do curso Técnico em Radiologia ministrado pela FOCUS - Escola Técnica, no Município de Contagem.

Parecer nº 1048/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0078499/2023-50
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Enfermagem, na modalidade Educação a Distância - EaD, e do curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade presencial, a serem ministrados pela Proz - Unidade Ipatinga, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 1049/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0077546/2023-76
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.10.2023
Renovação do reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Educandário Carlos Drummond de Andrade, no Município de Nanuque.

Parecer nº 1050/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0136402/2023-18
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento da habilitação profissional de Técnico em Administração a ser ministrada pelo Centro Referencial de Ensino em Saúde - Unidade Ponte Nova, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 1051/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0114382/2023-45
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento da habilitação pro-

fissional de Técnico em Enfermagem a ser ministrada pelo Colégio de Educação Integrada - CEI, no Município de Diamantina.

Parecer nº 1052/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160120/2022-29
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Massoterapia, Técnico em Administração e Técnico em Estética a serem ministrados pelo Instituto Educacional São Camilo, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1053/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0168119/2022-75
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.10.2023
Renovação de reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo CECAP - Centro de Capacitação Profissional, no Município de Muriaé.

Parecer nº 1054/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0085911/2023-37
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento da Especialização Profissional Técnica em Saúde do Trabalhador a ser ministrada pela Escola Novaerense, no Município de Nova Era.

Parecer nº 1055/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0027066/2023-89
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 24.10.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, em regime de alternância, ministrado pela Escola Família Agrícola Tabocal, no Município de São Francisco.

Parecer nº 1056/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0118870/2023-22
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Administração, Técnico em Agropecuária e Técnico em Sistemas de Energia Renovável a serem ministrados pela Escola Janaubense, no Município de Janaúba.

Parecer nº 1057/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0145514/2022-86
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Marketing, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Automação Industrial a serem ministrados pela Escola Técnica Alto Médio São Francisco, no Município de Pirapora.

Parecer nº 1058/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0084407/2023-02
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 24.10.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Edificações ministrado pelo Centro de Formação Profissional da FEC, no Município de Caeté.

Parecer nº 1059/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0061502/2023-62
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento do Curso Técnico em Contabilidade a ser ministrado pelo Colégio Prisma, no Município de Patrocínio.

Parecer nº 1060/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0122887/2022-12
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 24.10.2023
Credenciamento da entidade Casa Escola da Criança Ltda. - EPP e renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo CEC - Centro de Educação e Cultura, no Município de Janaúba.

Parecer nº 1062/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0044564/2023-33
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Marketing a serem

ministrados pelo Colégio Cenecista Catanduvas, no Município de Varginha.

Parecer nº 1064/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0075234/2023-32
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Comércio, na modalidade Educação a Distância - EaD, Técnico em Eletromecânica e Técnico em Qualidade, na modalidade Presencial, a serem ministrados pelo CENAD - Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional, no Município de Contagem.

Parecer nº 1065/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0008746/2023-29
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 24.10.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pela Escola de Educação Básica e Profissional Professora Maria Antonieta Carneiro de Mello, no Município de Itajubá.

Parecer nº 1068/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0083926/2023-88
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Marketing a serem ministrados pela Escola Técnica Plenarius, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1069/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0118947/2023-77
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento da habilitação profissional de Técnico em Informática a ser ministrada pelo Instituto Tutores de Educação, no Município de Lagoa da Prata.

Parecer nº 1070/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0084264/2023-80
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento da habilitação profissional de Técnico em Estética a ser ministrada pelo Colégio FAVENORTE, no Município de Monte Azul.

Parecer nº 1071/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0106051/2023-39
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Colégio NESFA - Núcleo Educacional São Francisco de Assis, no Município de São Sebastião do Paraíso.

Parecer nº 1090/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0131553/2023-88
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 26.10.2023
Autorização de funcionamento do Instituto Premium - Unidade II com os cursos Técnico em Administração, Técnico em Marketing, Técnico em Estética e Técnico em Prótese Dentária, no Município de Barbacena.

Parecer nº 1117/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0132950/2023-05
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio, a ser ministrado pelo Colégio Santa Maria Minas - Unidade São Gabriel, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1118/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0107432/2022-03
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 14.11.2023
Recredenciamento da entidade Eliete Pereira de Britos Rodolfo - ME, mantenedora da Escola Técnica Evolução, do Município de Chalé.

Parecer nº 1119/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128163/2023-50
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do Instituto Axioma Uberlândia, com os cursos Técnico em Contabilidade, Técnico em Cuidados de Idosos, Técnico em Informática, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Rede de Computadores, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 1120/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128464/2023-71
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Contabilidade, Técnico em Saúde Bucal e Técnico em Segurança do Trabalho, a serem ministrados pelo Centro Educacional Conexão, no Município de Itamarandiba.

Parecer nº 1121/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0152780/2022-38
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do Polo de Apoio Presencial, no Município de Ipatinga, com o curso Técnico em Transações Imobiliárias, a ser ministrado na modalidade Educação a Distância - EaD, sob a responsabilidade da ETEMG - Escola Técnica Minas Gerais, de Pouso Alegre.

Parecer nº 1122/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0080163/2023-33
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 14.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Integrado Jean Piaget, no Município de Jacutinga.

Parecer nº 1123/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0134511/2022-56
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 14.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Pontual de Alfenas, no Município de Alfenas.

Parecer nº 1124/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0002530/2023-51
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Agropecuária, a ser ministrado pela Escola Técnica Evolução, no Município de Chalé.

Parecer nº 1125/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0134660/2023-07
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do Centro Técnico Profissional de Governador Valadares, com os cursos Técnico em Administração, Técnico em Enfermagem, Técnico em Farmácia, Técnico em Informática e Técnico em Segurança do Trabalho, no Município de Governador Valadares.

Parecer nº 1126/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0134373/2023-93
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do Colégio FAVE-NORTE, com os cursos Técnico em Estética e Técnico em Marketing, no Município de Taiobeiras.

Parecer nº 1127/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0074608/2023-56
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 14.11.2023
Equivalência à conclusão do Ensino Médio brasileiro dos estudos domiciliares realizados por Isadora Fernanda Vieira Fonseca, nos Estados Unidos da América.

Parecer nº 1128/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0117036/2023-70
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Centro Educacional Adventis-

ta Dr. Otto Keppke, no Município de Governador Valadares.

Parecer nº 1129/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0076662/2023-82
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, a ser ministrado pelo Instituto Presbiteriano Gammon, no Município de Lavras.

Parecer nº 1130/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0045714/2023-23
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 14.11.2023
Recredenciamento da entidade IEB - Instituto Educacional BH Ltda. - EPP, mantenedora do IEB - Instituto Educacional Belo Horizonte, do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1131/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0129485/2023-52
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Comércio, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Informática e Técnico em Marketing a serem ministrados pelo Colégio Hg6, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1161/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175048/2022-08
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ministrados pelo Colégio Escolápio São Miguel, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1162/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0110723/2023-92
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.11.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Administração, Técnico em Enfermagem e Técnico em Radiologia ministrados pelo Grau Técnico - Unidade de Sete Lagoas, no Município de Sete Lagoas.

Parecer nº 1163/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0069438/2023-63
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.11.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Enfermagem, na modalidade presencial, Técnico em Enfermagem, na modalidade Educação a Distância - EAD, e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, ministrados pela Proz - Unidade Venda Nova, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1164/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0121618/2022-34
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 27.11.2023
Credenciamento do Instituto Premium, mantido pela entidade IP - Cursos Profissionalizantes EIRELI -ME, como Unidade Certificadora, no Município de Barbacena.

Parecer nº 1165/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0045110/2023-35
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 27.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental e renovação de reconhecimento do Ensino Médio ministrados pelo Colégio São Benedito - Unidade II, no Município de Santa Luzia.

Parecer nº 1167/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0111136/2022-02
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 27.11.2023
Mudança de mantenedora do Colégio Técnico CECON Formiga, credenciamento da entidade EPFOR - Escola Politécnica Formiga EIRELI - ME e renovação do reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem ministrado pela instituição educacional, no Município de Formiga.

Parecer nº 1169/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0132212/2023-46
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 27.11.2023
Autorização de funcionamento do Centro Técnico Profissional de Barbacena - Unidade II com os cursos Técnico em Design de Moda e Técnico em Marketing, no Município de Barbacena.

Parecer nº 1170/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0112124/2023-95
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 27.11.2023
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Veterinária a ser ministrado pela Escola Técnica de Formação Profissional de Minas Gerais - EFOP/MG, no Município de Uberaba.

Parecer nº 1195/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0081702/2023-93
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem, na modalidade Presencial, e do curso Técnico em Enfermagem, na modalidade Educação a Distância - EAD, ministrados pela Proz - Unidade Juiz de Fora, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1196/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0010096/2023-51
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Segurança do Trabalho ministrado pelo Colégio São Francisco Xavier - Unidade II, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 1197/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0062046/2023-21
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 28.11.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Recursos Humanos a serem ministrados pela Proz - Unidade Belo Horizonte, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1198/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0130882/2023-66
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 28.11.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Determinante com Ensino Médio, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1199/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0126735/2023-97
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 28.11.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Edificações,Técnico em Estética e Técnico em Radiologia a serem ministrados pelo Centro Educacional Visão, no Município de João Pinheiro.

Parecer nº 1200/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0141269/2022-47
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 28.11.2023
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em regime de alternância, a ser ministrado pela Escola Família Agrícola de Virgem da Lapa, no Município de Virgem da Lapa.

Parecer nº 1201/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0106822/2023-77
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 28.11.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Centro Educacional Paulo Freire, no Município de Rio Paranaíba.

Parecer nº 1229/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0069402/2023-65
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 29.11.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Recursos Humanos a serem ministrados pela Proz - Unidade Venda Nova, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1230/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0026748/2023-42
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 29.11.2023
Renovação de reconhecimento do curso Técnico em Administração ministrado pela Escola Internacional de Formação Gerencial, no Município de Nova Lima.

Parecer nº 1231/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0145616/2023-45
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 29.11.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Instituto Regina Mater de Educação, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1232/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0129235/2023-12
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 29.11.2023
Credenciamento da entidade Lael Varella Educação e Cultura Ltda e autorização de funcionamento da FAMINAS - Escola Técnica com os cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Segurança do Trabalho, no Município de Muriaé.

Parecer nº 1271/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0091923/2023-91
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 30.11.2023
Alteração do quadro diretivo da entidade JB Cursos de Enfermagem S.A, mantenedora da Proz - Unidades Uberlândia, Venda Nova, Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora, Montes Claros, Divinópolis e Ipatinga.

Parecer nº 1272/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0038112/2023-25
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 30.11.2023
Recredenciamento da entidade Escola Profissionalizante Educare Ltda - ME e renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pela Escola Cursos Profissionalizantes Educar e Saúde, no Município de São João Evangelista.

Parecer nº 1277/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0094581/2023-08
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Recursos Humanos ministrados pela PROZ - Unidade Uberlândia, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 1278/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0082062/2023-73
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 11.12.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Açúcar e Álcool e Técnico em Química a serem ministrados pela Escola Técnica de Formação Profissional de Minas Gerais - EFOP/MG, no Município de Uberaba.

Parecer nº 1279/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0008740/2020-06
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais - Unidade Avelino Camargos, no Município de Contagem.

Parecer nº 1282/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0106483/2023-15
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 11.12.2023
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Administração a ser ministrado pela Academia de Comércio São José, no Município de Guaxupé.

Parecer nº 1283/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0031136/2023-03
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 11.12.2023
Renovação do reconhecimento dos cursos Técnico em Eletromecânica e Técnico em Mineração minis-

trados pela Escola Técnica da Saúde, no Município de Conselheiro Lafaiete.

Parecer nº 1284/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0037263/2023-56
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 11.12.2023
Credenciamento da entidade CESMIG - Centro de Ensino Superior Minas Gerais Ltda e autorização de funcionamento do TECMIG - Centro de Ensino Técnico Minas Gerais com os cursos Técnico em Agrimensura, na modalidade Educação a Distância - EaD, Técnico em Informática, Técnico em Redes de Computadores e Técnico em Programação de Jogos Digitais, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1285/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0100270/2023-53
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 11.12.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Bora Passar com Ensino Médio, no Município de Alfenas.

Parecer nº 1289/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0132471/2022-40
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 11.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Instituto de Educação e Saber, no Município de Mercês.

Parecer nº 1290/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0039263/2023-85
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 11.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Noeme Campos, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1291/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0056990/2023-54
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Química e Técnico em Mecânica e renovação do reconhecimento dos cursos Técnico em Agropecuária e Técnico em Eletrotécnica ministrados pelo Colégio ETEP - Escola Técnica de Passos, no Município de Passos.

Parecer nº 1292/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0101232/2022-78
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 11.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pela Escola Técnica Alto Médio São Francisco, no Município de Pirapora.

Parecer nº 1293/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0034523/2023-25
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento da Especialização Técnica em Saúde do Trabalhador ofertada pelo COLMINAS - Colégio Técnico do Leste, no Município de Coronel Fabriciano.

Parecer nº 1328/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0084580/2023-84
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Contabilidade ministrado pela Escola Técnica Vértix - Unidade de Lajinha, no Município de Lajinha.

Parecer nº 1329/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0131857/2023-28
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 12.12.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Alimentos, Técnico em Farmácia e Técnico em Produção de Áudio e Vídeo a serem ministrados pelo Centro Técnico Profissional UNIPAC, no Município de Antônio Carlos.

Parecer nº 1330/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0053335/2020-02
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 12.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio

ministrado pelo Coleguium - Unidade Alípio de Melo, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1331/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0083783/2023-69
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Farmácia, Técnico em Mineração e Técnico em Química ministrados na modalidade Educação à Distância, pela Escola Politécnica do Alto Paranaíba, no Município de Araxá.

Parecer nº 1332/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0030831/2023-90
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Informática, Técnico em Tradução e Interpretação de Libras e Técnico em Enfermagem ministrados pelo Colégio Plano, no Município de São Francisco.

Parecer nº 1333/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0100749/2023-21
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 12.12.2023
Autorização de funcionamento do Colégio SESC Teófilo Otoni com Ensino Médio, no Município de Teófilo Otoni.

Parecer nº 1334/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0092097/2023-49
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 12.12.2023
Prorrogação da autorização de funcionamento do Ensino Médio ministrado pela Escola Municipal Machado de Assis, no Município de Ituiutaba, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos alunos e expedição de documentos.

Parecer nº 1339/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0122921/2023-61
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 12.12.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Otto - Unidade II com Ensino Fundamental, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1340/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0169458/2022-06
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 12.12.2023
Autorização de funcionamento do Polo de Apoio Presencial, no Município de Betim, com o curso Técnico em Transações Imobiliárias, a ser ofertado na modalidade Educação a Distância - EaD, sob a responsabilidade da ETEMG - Escola Técnica Minas Gerais, de Pouso Alegre.

Parecer nº 1342/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0124075/2023-40
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 12.12.2023
Autorização de funcionamento do SESI Extrema com Ensino Médio, no Município de Extrema.

Parecer nº 1343/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0148975/2023-47
PROCESSO Nº 1260.01.0148976/2023-20
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 12.12.2023
Credenciamento da entidade Antônio Justino de Oliveira - EPP e autorização de funcionamento do Colégio Olimpo Triângulo Mineiro com Ensino Médio, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 1345/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0118805/2023-31
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 12.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Colégio CEAPS, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1346/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0152535/2022-57
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 12.12.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Informática ministrado pela SIC - Escola Profis-

sionalizante Santo Agostinho, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1347/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0111648/2023-46
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 12.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Colégio CM, no Município de Patos de Minas.

Parecer nº 1379/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0100195/2023-41
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 14.12.2023
Alteração societária e recredenciamento da entidade Atual Sistema de Ensino Ltda. - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Atual Sistema de Ensino, no Município de Sabinópolis.

Parecer nº 1380/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0108341/2023-95
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 13.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Instituto Educacional Evangélico Monte Sião, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1381/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0000654/2023-69
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 14.12.2023
Alteração societária na entidade Escola de Negócios e Desenvolvimento de Excelência ENDEX Ltda, mantenedora do Colégio Técnico Endex, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 1382/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0066905/2023-69
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO 14.12.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Centro Educacional Tutores, no Município de Santo Antônio do Monte.

Parecer nº 1383/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128831/2023-56
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 14.12.2023
Alteração societária na entidade Centro Técnico de Educação Profissional de Além Paraíba Ltda., mantenedora do Centro Técnico de Educação Profissional - CENTEP, do Município de Além Paraíba.

Parecer nº 1400/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128181/2023-49
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 14.12.2023
Credenciamento da entidade PTC Brasil Ltda - EPP e autorização de funcionamento do Centro de Formação Profissional PTC Academy com os cursos Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, Técnico em Logística e Técnico em Qualidade, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1401/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0145346/2023-60
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 14.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Colégio Católico Comunidade Resgate, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1402/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0104508/2023-87
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 14.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Centro Educacional São Bento, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1409/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0118597/2022-24
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 21.12.2023
Prorrogação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Caminhar BH, no Município de Belo Horizonte, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos alunos e expedição de documentos.

Parecer nº 1410/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0053022/2023-05
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pela Escola Municipal Paula Assis, no Município de Resende Costa.

Parecer nº 1411/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128809/2023-68
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento do IESGE - Instituto de Ensino e Gestão Educacional - Unidade Peçanha com os cursos Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Contabilidade, Técnico em Enfermagem, Técnico em Mecânica e Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, no Município de Peçanha.

Parecer nº 1412/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0132086/2023-53
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Química e Técnico em Segurança do Trabalho a serem ministrados pelo Instituto de Educação Qualificar, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1414/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0105937/2023-13
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Agropecuária ministrado pela Escola Agrotécnica Sérgio de Freitas Pacheco - EASFP, no Município de Patrocínio.

Parecer nº 1415/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0083684/2023-26
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento dos cursos Técnico em Serviços Jurídicos, Técnico em Administração, Técnico em Agronegócio e Técnico em Segurança do Trabalho ministrados pela Escola Politécnica do Planalto de Araxá, no Município de Araxá.

Parecer nº 1416/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0091679/2023-83
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade Educação a Distância - EAD, ministrado pelo SEPRO - Sistema de Educação Profissional de Itabira, no Município de Santa Bárbara.

Parecer nº 1417/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0099187/2023-97
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 21.12.2023
Mudança da entidade mantenedora do Colégio do Trabalho e do Colégio do Trabalho - Unidade II, do Município de Uberlândia.

Parecer nº 1418/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0127084/2022-86
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Núcleo de Ensino Arco-Íris, no Município de Santos Dumont.

Parecer nº 1419/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0126147/2022-68
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio São Francisco - Unidade II, no Município de Passos.

Parecer nº 1420/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0037257/2022-27
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Instituto Educacional Nossa Senhora da Conceição, no Município do Serro.

Parecer nº 1421/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0107252/2022-13
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Centro de Ensino Admissão, no Município de Lavras.

Parecer nº 1422/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0115562/2022-04
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pela Paineira Escola Waldorf, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1423/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0119049/2023-39
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Administração, Técnico em Logística, Técnico em Qualidade, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Transações Imobiliárias, na modalidade de Educação a Distância - EaD, a serem ministrados pela Escola Politécnica do Planalto de Araxá, no Município de Araxá.

Parecer nº 1424/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0107452/2023-42
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Colégio Delta Professora Antônia Fernandes, no Município de Muzambinho.

Parecer nº 1425/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0113111/2023-24
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pela Escola Criar e Aprender, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 1426/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0112463/2023-60
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do curso Técnico em Análises Clínicas ministrado pelo Centro Técnico de Educação Profissional - CENTEP, no Município de Além Paraíba.

Parecer nº 1427/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0124226/2023-37
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem ministrado pela People Formação Completa, no Município de Patrocínio.

Parecer nº 1428/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0095710/2023-80
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Informática, Técnico em Serviços Jurídicos, Técnico em Vendas, Técnico em Contabilidade e Técnico em Eletrônica a serem ministrados pelo Colégio Excelência, no Município de Bocaiúva.

Parecer nº 1429/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0166651/2022-38
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Instituto Teresa Valsé, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 1430/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0078285/2023-08
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pela Escola Técnica Saúde e Vida, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 3/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0178422/2022-90
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.01.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pela Escola Professor Jairo Grossi, no Município de Caratinga.

Parecer nº 4/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0147915/2023-52
PROCESSO Nº 1260.01.0147723/2023-95
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.01.2024
Credenciamento da entidade Instituto Pró Educação Ltda - ME e autorização de funcionamento do Instituto Pró Educação com os cursos Técnico em Farmácia, Técnico em Marketing, Técnico em Administração, Técnico em Eventos e Técnico em Computação Gráfica, no Município de Paracatu.

Parecer nº 5/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0158972/2022-82
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.01.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Ômega, no Município de Coromandel.

Parecer nº 6/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0073378/2023-92
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.01.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Centro Educacional Poços, no Município de Poços de Caldas.

Parecer nº 7/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0128164/2023-23
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Estética, Técnico em Radiologia e Técnico em Segurança do Trabalho a serem ministrados pela PROZ - Unidade Uberlândia, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 8/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0157534/2023-08
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Centro Educacional RAS, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 9/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0120179/2023-84
PROCESSO Nº 1260.01.0175498/2023-77
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 22.01.2024
Credenciamento da entidade Abílio Reis Nóbrega - ME e autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Centro de Educação Montealegrense, no Município de Monte Alegre de Minas.

Parecer nº 10/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0146494/2023-07
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Colégio Cenecista Catanduvas, no Município de Varginha.

Parecer nº 27/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0106198/2023-47
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Enfermagem a ser ministrado pelo Colégio Objetivo de Lambari, no Município de Lambari.

Parecer nº 28/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0125680/2023-64
PROCESSO Nº 1260.01.0127282/2022-75
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 22.01.2024
Recredenciamento da entidade Fundação Percival Farquhar, mantenedora da Escola Técnica da Universidade Vale do Rio Doce - ETEIT/UNIVALE, do Município de Governador Valadares.

Parecer nº 30/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0105798/2022-83
PROCESSO Nº 1260.01.0105772/2022-09
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 23.01.2024
Recredenciamento da entidade Instituto Pedagógico Novo Aprender Ltda - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Pedagógico Novo Aprender, no Município Governador Valadares.

Parecer nº 54/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0132551/2023-11
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 23.01.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Teatro, Técnico em Agricultura e Técnico em Veterinária a serem ministrados pelo Instituto Educacional FIT-MG, no Município de Passos.

Parecer nº 55/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0104855/2023-30
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 23.01.2024
Autorização de funcionamento do Ensino Médio, a ser ministrado pelo Colégio Império - Unidade III, no Município de Três Corações.

Parecer nº 56/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0028149/2023-45
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 23.01.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Informática ministrado pela Escola Técnica Vital Brasil, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 71/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0098815/2022-56
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 24.01.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Sólido Médio, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 73/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0175275/2022-87
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 24.01.2024
Autorização de funcionamento do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Médio a serem ministrados pela Escola Politécnica de Minas Gerais - POLIMIG - Unidade III, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 76/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0126764/2023-90
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.01.2024
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Análises Clínicas a ser ministrado pelo IRME - Unidade II, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 80/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0081726/2023-27
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 25.01.2024
Prorrogação da renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Alberto Paiva, no Município de Pouso Alegre, para fins exclusivos de regularização da vida escolar e expedição de documentos.

Parecer nº 86/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0111136/2023-96
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 26.02.2024
Autorização de funcionamento do IESGE - Instituto de Ensino e Gestão Educacional - Unidade Gonzaga com os cursos Técnico em Contabilidade, Técnico em Estética e Técnico em Informática, no Município de Gonzaga.

Parecer nº 87/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0129400/2023-19
PROCESSO Nº 1260.01.0129582/2023-52
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 26.02.2024
Credenciamento da entidade Pouso Verde Educacional Ltda e autorização de funcionamento do

Grau Técnico Pouso Alegre com os cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia, Técnico em Administração, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Logística, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 132/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0099982/2023-69
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.02.2024
Autorização de funcionamento da Escola Multi de Unaí com os cursos Técnico em Agronegócio, Técnico em Logística e Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no Município de Unaí.

Parecer nº 133/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0008778/2023-38
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.02.2024
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pela Escola SESI Maria Madalena Nogueira, no Município de Betim.

Parecer nº 134/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0077291/2023-74
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.02.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Centro Educacional Renovação, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 135/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0087070/2023-75
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 27.02.2024
Recredenciamento da entidade Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo – AEFARP, mantenedora da Escola Família Agrícola Nova Esperança, no Município de Taiobeiras.

Parecer nº 136/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0085117/2023-38
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 27.02.2024
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio São Gonçalo do Sapucaí, no Município de São Gonçalo do Sapucaí.

Parecer nº 137/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0146078/2023-84
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 27.02.2024
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Recursos Humanos a ser ministrado pela Proz - Unidade Ipatinga.

Parecer nº 139/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0012461/2023-22
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 27.02.2024
Comunicação de alteração Societária na entidade Centro Educacional Genoma Ltda., mantenedora do Colégio Técnico Genoma, localizado em Betim e do estabelecimento Rede de Ensino Genoma, de Belo Horizonte.

Parecer nº 140/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0122868/2023-37
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 28.02.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Contabilidade, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Automação Industrial, Técnico em Estética e Técnico em Design de Interiores, na modalidade Educação a Distância - EaD, a serem ministrados pelo Colégio Síntese, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 172/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0146097/2023-56
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 28.02.2024
Autorização de funcionamento da Escola de Educação Profissional Ibituruna - EEPI - Unidade II com cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas e Técnico em Farmácia, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 173/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0073024/2023-47
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 28.02.2024
Prorrogação da renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Centro Educacional Palmares, no Município de Alfenas.

Parecer nº 174/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0081185/2023-84
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Saúde Bucal ministrado pelo Instituto Premium, no Município de Barbacena.

Parecer nº 175/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0130224/2023-81
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 28.02.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Contabilidade, Técnico em Recursos Humanos, Técnico em Logística e Técnico em Meio Ambiente a serem ministrados pelo Grau Técnico Contagem, no Município de Contagem.

Parecer nº 176/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0055871/2023-03
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pela Casa Viva Educação e Cultura, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 177/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0135805/2022-38
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Centro Educacional Nosso Lar, no Município de Araguari.

Parecer nº 178/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0143979/2022-15
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus, no Município de Cláudio.

Parecer nº 184/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0055803/2023-93
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 29.02.2024
Renovação do reconhecimento dos cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal ministrados pelo CESP - Centro Educacional Silveira e Pinheiro, no Município de Taiobeiras.

Parecer nº 185/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0071900/2022-37
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 29.02.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio São Judas Tadeu, no Município de Contagem.

Parecer nº 199/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0120831/2023-37
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 18.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 202/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0178425/2023-06
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 28.3.2024
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais - CTPM - Unidade Araguari, no Município de Araguari.

Parecer nº 203/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0116963/2023-04
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem, na modalidade Educação a Distância - EaD, ministrado pelo Centro Técnico Profissional AlfaUnipac, no Município de Teófilo Otoni.

Parecer nº 204/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0140779/2023-82
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento dos cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Agropecuária e Técnico em Química ministrados pelo Centro Técnico Profissional AlfaUnipac, no Município de Teófilo Otoni.

Parecer nº 207/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0139369/2023-31
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 18.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio M2 - Fernão Dias, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 208/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0085537/2023-47
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento dos cursos Técnico em Transações Imobiliárias, Técnico em Secretaria Escolar e Técnico em Paisagismo ministrados, na modalidade de Educação a Distância - EaD, pelo SET - Sistema de Ensino Tecnológico, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 209/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0166723/2022-34
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 18.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Alpha, no Município de Sete Lagoas.

Parecer nº 210/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0147528/2023-25
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 18.3.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Excelência Técnicos - Unidade II, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 211/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0020414/2023-49
RELATORAS: Juliana de Carvalho Moreira e Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 18.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ministrados pela Escola SEB Sagrado, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 212/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0116309/2023-08
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 18.3.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Técnico em Segurança do Trabalho a serem ministrados pelo FETEP - Futurista Ensino Técnico Profissionalizante, no Município de São Gotardo.

Parecer nº 267/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0063738/2023-24
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 19.3.2024
Alteração societária na entidade Colégio Divinópolis Ltda. - ME, mantenedora do Centro Educacional Conceição Ferreira Nunes - CECON e do Colégio Síntese, do Município de Divinópolis.

Parecer nº 268/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0064471/2023-21
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento dos cursos Técnico em Farmácia, Técnico em Análises Clínicas e Técnico em Eletrônica, na modalidade Educação a Distância - EAD, ministrados pelo Centro Educacional Conceição Ferreira Nunes - CECON, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 269/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0138460/2022-36
RELATOR: Maxwell Boaventura Barbosa
APROVADO EM 19.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Educandário Carlos Drummond de Andrade, no Município de Nanuque.

Parecer nº 270/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0085090/2023-88
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 19.3.2024
Credenciamento da entidade Associação de Resgate da Dignidade Humana Providência Divina e autorização de funcionamento do CEDIPRO - Centro Profissional e Tecnológico Divina Providência com os cursos Técnico em Administração, Técnico em Estética e Técnico em Informática, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 271/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0114172/2023-89
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 19.3.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo ITEP - Instituto Técnico Educacional Polivalente de Itaobim, no Município de Itaobim.

Parecer nº 272/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0044513/2023-52
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 19.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Curso G9, no Município de Itajubá.

Parecer nº 273/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0112882/2023-96
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Médio, ministrado pelo Colégio João Paulo II, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, situado no município de Cruzília.

Parecer nº 277/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0148521/2022-86
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 20.3.2024
Retificação do Parecer CEE nº 842, de 22 de novembro de 2018, que prorrogou a renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio e Curso Catedral Vestibulares, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 279/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0147647/2023-13
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.3.2024
Reconhecimento dos cursos Técnico em Eletroeletrônica, Técnico em Sistemas de Energia Renováveis e Técnico em Zootecnia ministrados pelo Colégio Império Educacional, no Município de Paracatu.

Parecer nº 280/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0112585/2023-64
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.3.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Administração, Técnico em Enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Mecânica e da Especialização Técnica em Saúde do Trabalhador a serem ministrados, na modalidade Educação a Distância - EaD, pela IFORTEC - Ianarelli Formação Técnica, no Município de Itabira.

Parecer nº 281/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0112935/2023-23
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.3.2024
Reconhecimento dos cursos Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Edificações, Técnico em Transações Imobiliárias, Técnico em Manutenção Automotiva e Técnico em Design de Interiores, na modalidade Educação a Distância - EaD, ministrados pelo IFORTEC - Ianarelli Formação Técnica, no Município de Itabira.

Parecer nº 283/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0114677/2023-34
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 21.3.2024
Renovação do reconhecimento dos cursos Técnico em Automação Industrial e Técnico em Edificações ministrados pelo Colégio Síntese, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 284/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0114076/2023-62
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 21.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Centro Educacional Criativo - CECRI, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 285/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0167252/2023-07
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 21.3.2024
Renovação do Reconhecimento do Ensino Médio, ministrado pelo Colégio Bernoulli, Belo Horizonte.

Parecer nº 286/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0124616/2022-83
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 21.3.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Médio, ministrado pelo Colégio Laser, no Município de São Lourenço.

Parecer nº 291/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0130080/2023-89
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.4.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Centro Educacional Conexão, no Município de Itamarandiba.

Parecer nº 292/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0022010/2023-25
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.4.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Manutenção Automotiva ministrado pela SIC - Escola Profissionalizante Santo Agostinho, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 293/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0127466/2023-51
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.4.2024
Autorização de funcionamento do Instituto Educar - Serra da Saudade com o curso Técnico em Enfermagem, no Município de Serra da Saudade.

Parecer nº 294/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0084164/2023-64
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento dos Cursos Técnico em Automação Industrial, Técnico em Edificações e Técnico em Mecatrônica ministrados pela Escola Técnica de Paracatu, no Município de Paracatu.

Parecer nº 296/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0137618/2023-69
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 22.4.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Vendas, Técnico em Marketing e Técnico em Contabilidade a serem ofertados pelo Centro Educacional Maciel Aguiar Primeiro - Unidade II, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 297/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0158093/2022-50
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 22.4.2024
Recredenciamento da entidade Centro Mineiro Técnico do Ensino Superior - CEMES, mantenedora do Centro Mineiro Técnico Profissional de Campo Belo, do Município de Campo Belo.

Parecer nº 302/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0002121/2024-33
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 22.4.2024
Credenciamento da entidade Berna Educacional

Ltda - EPP e autorização de funcionamento do Grau Técnico Santa Luzia com os cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia, Técnico em Administração, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Logística, no Município de Santa Luzia.

Parecer nº 329/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0156662/2023-78
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 23.4.2024
Credenciamento da entidade CESG Centro Educacional Saint Germain Ltda. - ME e autorização de funcionamento da ETEMIG - Escola Técnica Profissional Minas Gerais - Dores do Indaiá com os cursos Técnico em Contabilidade, Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Química e Técnico em Segurança do Trabalho, no Município de Dores do Indaiá.

Parecer nº 330/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0094052/2023-32
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais - Unidade Divinópolis, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 333/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0174671/2023-96
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 23.4.2024
Credenciamento da entidade Divinópolis Educacional Ltda - EPP e autorização de funcionamento do Grau Educacional - Divinópolis com os cursos Técnico em Administração, Técnico em Enfermagem e Técnico em Radiologia, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 334/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0095627/2023-90
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 23.4.2024
Recredenciamento da entidade Sindicato dos Corretores de Imóveis do Estado de Minas Gerais - SINDIMÓVEIS/MG, mantenedora do Centro de Formação Profissional Paulo César Dias de Souza, do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 335/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0134298/2023-81
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 23.4.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Contabilidade, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Saúde Bucal a serem ministrados pela Escola Técnica de Bonfinópolis de Minas, no Município de Bonfinópolis de Minas.

Parecer nº 336/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0118704/2023-42
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento dos cursos Técnico em Estética e Técnico em Nutrição e Dietética ministrados pelo Centro de Ensino Grau Técnico - Unidade Belo Horizonte, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 370/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0146853/2023-14
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 24.4.2024
Prorrogação da autorização de funcionamento do curso Técnico em Gestão Empresarial ministrado pelo Colégio Atena, no Município de Araxá, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos alunos e expedição de documentos.

Parecer nº 371/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0123182/2023-95
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 24.4.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Radiologia ministrado pela Escola Técnica da Saúde, no Município de Conselheiro Lafaiete.

Parecer nº 372/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0168120/2022-48
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do curso Técnico em Prevenção

e Combate a Incêndio, na modalidade Educação a Distância - EaD e renovação do reconhecimento do Curso Técnico em Edificações e do curso Técnico em Segurança do Trabalho, na modalidade presencial, todos ministrados pelo Colégio Técnico do IMEC, em Betim.

Parecer nº 373/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0050988/2023-21
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 24.4.2024
Comunicação de alteração societária na entidade Escola Politécnica MG Ltda - ME, mantenedora do estabelecimento POLITEC MG - Escola Politécnica MG, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 374/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0089909/2023-52
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 24.4.2024
Recredenciamento da entidade Goulart e Gonçalves Ltda. - ME, mantenedora do Colégio Técnico Inconfidente Álvares Maciel, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 375/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0118358/2023-72
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 24.4.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Agronegócio, Técnico em Enfermagem, Técnico em Meio Ambiente, da Especialização Profissional Técnica em Saúde do Trabalhador e da Especialização Profissional Técnica em Instrumentação Cirúrgica a serem ofertados pela Escola Politécnica do Alto Paranaíba, na modalidade Educação a Distância - EaD, no Município de Araxá.

Parecer nº 393/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0142456/2023-05
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 25.4.2024
Autorização de funcionamento da Escola Técnica UNIUBE - Unidade Aeroporto Uberaba com a Especialização Profissional Técnica em Atendimento Domiciliar e os Cursos Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Cuidados de Idosos, Técnico em Farmácia e Técnico em Enfermagem, no Município de Uberaba.

Parecer nº 394/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0094379/2023-30
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 25.4.2024
Credenciamento da entidade Sociedade Educacional Uberabense, de Uberaba, mantenedora das Escolas Técnicas UNIUBE.

Parecer nº 395/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0114411/2023-38
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 25.4.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo ITEP - Instituto Técnico Educacional Polivalente de Araçuaí, no Município de Araçuaí.

Parecer nº 396/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0137379/2023-23
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 25.4.2024
Reconhecimento dos cursos Técnico em Administração e Técnico em Radiologia ministrados pelo Grau Técnico - Unidade Juiz de Fora, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 397/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0173976/2023-43
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 25.4.2024
Autorização de funcionamento do IESGE - Instituto de Ensino e Gestão Educacional - Unidade Dores de Guanhães com os cursos Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Enfermagem, Técnico em Mineração, Técnico em Mecânica e Técnico em Veterinária, no Município de Dores de Guanhães.

Parecer nº 403/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0157025/2023-74
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 20.5.2024
Credenciamento da entidade Sociedade Educacional e Cultural de Sabará e autorização de funcionamento da Escola Técnica Professor Mário Guerra com os cursos Técnico em Cuidados de Idosos, Técnico em Mineração e Técnico em Transações Imobiliárias, no Município de Sabará.

Parecer nº 407/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0027789/2023-65
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 20.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pela Escola SESI Benjamin Guimarães, no Município de Contagem.

Parecer nº 408/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0120514/2023-60
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 20.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Universitário Professor Canísio Ignácio Lunkes, no Município de Lavras.

Parecer nº 409/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0172062/2023-20
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 20.5.2024
Autorização de funcionamento da Escola Técnica Vértix - Unidade Juiz de Fora com os cursos Técnico em Administração, Técnico em Transações Imobiliárias, Técnico em Enfermagem, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Estética, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 460/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0081705/2023-12
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas ministrado pela Proz - Unidade Juiz de Fora

Parecer nº 461/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0020142/2023-21
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 21.5.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, em regime de alternância de estudos, ministrado pela Escola Família Agrícola de Cruzília, de Cruzília

Parecer nº 462/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0155389/2023-14
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Curso Técnico em Agropecuária integrado à Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Médio, em regime de alternância de estudos, ministrado pela Escola Família Agrícola de Cruzília

Parecer nº 465/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0139515/2022-69
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 22.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Berlaar Sagrado Coração de Jesus, de Araguari

Parecer nº 466/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0007562/2024-81
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento do curso Técnico em Dança ministrado pela Escola Técnica Sul Mineira de Dança e Artes, de Pouso Alegre

Parecer nº 467/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0128883/2023-10
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 22.5.2024
Recredenciamento da entidade Centro Educativo Januarense Ltda. - ME e renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Colégio Politécnico Dom Luciano, de Januária

Parecer nº 468/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0122948/2023-11
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem, na modalidade Educação a Distância - EAD, ministrado pelo Centro Educacional Conceição Ferreira Nunes - CECON, de Divinópolis

Parecer nº 469/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0047429/2023-84
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento dos cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Estética ministrados pelo Instituto Tutores de Educação, de Lagoa da Prata

Parecer nº 470/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0020392/2024-58
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento do Curso Técnico em Mineração ministrado pelo ITEP - Instituto Técnico Educacional Polivalente de Araçuaí, de Araçuaí

Parecer nº 471/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0111840/2023-03
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 22.5.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo CEM - Centro Educacional de Manhuaçu, de Manhuaçu

Parecer nº 472/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0164956/2022-19
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento do Curso Técnico em Administração ministrado pela Escola Técnica FIDE, de Itabira

Parecer nº 473/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0065103/2023-29
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento dos Cursos Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Farmácia e Técnico em Informática ministrados pelo Centro Educacional CORJESUS, de Coração de Jesus

Parecer nº 474/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0090423/2023-45
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem ministrado pelo Colégio Santa Luzia, de Campos Gerais

Parecer nº 475/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0118646/2023-56
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 22.5.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Mecânica ministrado pelo CEST - Colégio Educacional de Suplência e Técnico, de Ipatinga

Parecer nº 476/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0116498/2023-46
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 22.5.2024
Renovação do reconhecimento do curso Técnico em Estética ministrado pelo CEST - Colégio Educacional de Suplência e Técnico, de Ipatinga

Parecer nº 516/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0139897/2022-37
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.6.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Collegium Prisma, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 517/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0029591/2024-05
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.6.2024
Autorização de funcionamento do Colégio Soberana com os cursos Técnicos em Administração e Técnico em Contabilidade, no Município de Cipotânea.

Parecer nº 518/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057655/2024-41
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.6.2024
Autorização de funcionamento do Centro Técnico Profissional AlfaUnipac de Itinga com os cursos Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Planejamento e Controle da Produção, Técnico em Serviços Jurídicos e Técnico em Vendas, no Município de Itinga.

Parecer nº 519/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0122632/2023-07
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.6.2024
Renovação de reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem e da Especialização Profissional Técnica em Instrumentação Cirúrgica ministrados pelo Instituto Técnico Educacional Polivalente de Pedra Azul - ITEP, no Município de Pedra Azul.

Parecer nº 520/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0112359/2023-55
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 24.6.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Radiologia, Técnico em Estética e Técnico em Recursos Humanos a serem ministrados pela PROZ - Unidade Contagem, no Município de Contagem.

Parecer nº 522/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0075840/2023-63
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Dom Bosco, no Município de Araxá.

Parecer nº 523/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0144594/2022-94
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 24.6.2024
Autorização de funcionamento da Escola Técnica de Três Marias com os cursos Técnico em Agropecuária, Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Sistemas de Energia Renovável e Técnico em Tradução e Interpretação de Libras, no Município de Três Marias.

Parecer nº 524/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0074467/2023-80
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 24.6.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Batista Reobote, no Município de Espera Feliz.

Parecer nº 547/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0173915/2022-44
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.6.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Educar, no Município de Ervália.

Parecer nº 548/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0147479/2023-87
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.6.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio da instituição educacional Excelência Técnicos, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 549/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0164584/2023-69
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.6.2024
Autorização de funcionamento dos cursos Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Contabilidade, Técnico em Mecânica, Técnico em Veterinária e Técnico em Saúde Bucal a serem ministrados pelo IESGE - Instituto de Ensino e Gestão Educacional, no Município de Guanhães.

Parecer nº 550/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0140654/2023-62
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 24.6.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Primar, no Município de Itanhandu.

Parecer nº 555/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0002541/2023-45
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 25.6.2024
Autorização de funcionamento da Especialização Profissional Técnica em Nefrologia, da Especialização Profissional Técnica em UTI e da Especialização Profissional Técnica em Oncologia a serem ministradas pela Escola Técnica Saúde e Vida, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 556/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0156236/2022-40
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 25.6.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Médio ministrado pelo Colégio Pentágono, no Município de Oliveira.

Parecer nº 559/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0083713/2023-19
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 25.6.2024
Credenciamento da entidade Faculdade de Desenvolvimento do Norte - FADENORTE Ltda. - ME, mantenedora do Colégio FADENORTE, situada no Município de São Francisco.

Parecer n° 560/2024 - CEE/PLENARIO
PROCESSO Nº 1260.01.0105211/2023-21
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 25.6.2024
Autorização de funcionamento do Colégio FADENORTE com os cursos Técnico em Agente Comunitário de Saúde, Técnico em Agronegócio, Técnico em Serviços Jurídicos, Técnico em Logística e Técnico em Recursos Humanos, no Município de São Francisco.

Parecer nº 572/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0152718/2022-63
RELATORES: Cláudia Maria Fradico Lucas e Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.6.2024
Recredenciamento da entidade Rede de Ensino Conexão EIRELI - EPP, mantenedora do Colégio Conexão Kids, do Colégio Conexão Kids - Unidade II e do Colégio Conexão Kids - Unidade III, do Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 573/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0173735/2023-51
RELATOR: Paulo Henrique Cotta Pacheco
APROVADO EM 26.6.2024
Recredenciamento da entidade Associação Brasileira de Odontologia - Regional Montes Claros, mantenedora do Instituto Montesclarense de Educação e Desenvolvimento, do Município de Montes Claros.

Parecer nº 574/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0102950/2023-55
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Angelina Medrado, no Município de Lagoa Dourada.

Parecer nº 575/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0152518/2023-28
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 27.6.2024
Reconhecimento do curso Técnico em Administração ministrado pela Proz - Unidade Ipatinga, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 577/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0128568/2023-76
RELATORA: Juliana de Carvalho Moreira
APROVADO EM 27.6.2024
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Hg6 Ltda - EPP, mantenedora do Colégio Hg6, do Município de Montes Claros.

CÂMARA DO ENSINO FUNDAMENTAL

JULHO DE 2023 A JUNHO DE 2024

Parecer nº 663/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0152766/2022-28
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.7.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria Stela dos Santos Assis, no Município de São Francisco de Paula.

Parecer nº 664/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0135849/2022-14
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Padre Nelson Marotta e Pio XII, no Município de Silveirânia.

Parecer nº 665/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160698/2022-40
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Cincinato Ferreira de Aguiar, João Antônio Mendes, João Barbosa de Barros, Severino José de Figueiredo e Presidente Tancredo Neves e do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola Municipal Padre Goulart, no Município de Rio Paranaíba.

Parecer nº 666/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0169220/2022-30
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Paula Lélis Fialho, no Município de Teixeiras.

Parecer nº 668/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0110777/2022-92
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.7.2023
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Divinésia, mantenedora do Centro Educacional Coração de Jesus - APAE, do Município de Divinésia.

Parecer nº 669/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0009681/2020-13
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.7.2023
Recredenciamento da entidade Colégio Supremo Ltda - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Supremo, no Município de Contagem.

Parecer nº 670/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0101171/2021-79
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Eugênio Sampaio, no Município de Belo Vale.

Parecer nº 671/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0151824/2022-48
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 11.7.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pelo Colégio Presbiteriano Comenius, no Município de Uberaba.

Parecer nº 672/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0158851/2022-51
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Especial José Magalhães - APAE de Bom Sucesso, no Município de Bom Sucesso.

Parecer nº 674/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0126496/2022-54
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Monsenhor Inácio Kusch - APAE, no Município de Monte Carmelo.

Parecer nº 675/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0036087/2020-98
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.7.2023
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Apaeana Juvenila Anunciação Barbosa, no Município de Juatuba.

Parecer nº 676/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171678/2022-12
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal de Paracatu de Baixo, no Município de Mariana.

Parecer nº 677/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0176883/2022-30
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal de Serra do Carmo, no Município de Mariana.

Parecer nº 678/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171586/2022-71
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Laura Queiroz, no Município de Itabirito.

Parecer nº 679/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175209/2022-26
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.7.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Maria Alves de Brito Leite, no Município de Nova Serrana.

Parecer nº 680/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0155838/2022-19
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 11.7.2023
Alteração societária e recredenciamento da entidade LMC Silva & Cia Ltda - ME, mantenedora do Colégio Verdy, do Município de Visconde do Rio Branco.

Parecer nº 681/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175565/2022-17
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Guimarães, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 682/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171684/2022-44
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Bento Rodrigues, no Município de Mariana.

Parecer nº 683/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0137534/2022-12
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Irmã Ana Maria Teixeira Costa, Doutor Tânus Féres de Andrade, Doutor José Campomizzi Filho e Coronel Adolfo Peixoto de Mello, no Município de Ubá.

Parecer nº 684/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174941/2022-84
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria da Conceição Resende Coelho, no Município de Cajuri.

Parecer nº 685/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0008023/2023-53
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Balão Vermelho, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 686/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0100933/2022-03
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 11.7.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dona Cina, no Município de Carbonita.

Parecer nº 687/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0176782/2022-41
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Cônego Paulo Diláscio, no Município de Mariana.

Parecer nº 688/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174915/2022-10
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Nossa Senhora da Saúde, no Município de Dom Silvério.

Parecer nº 689/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160672/2022-63
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.7.2023
Recredenciamento da entidade Mestra Educacional Ltda - ME, mantenedora do MESTRA - Centro Educacional Mestra Joana Lopes, no Município de Turmalina.

Parecer nº 690/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0176812/2022-07
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal de Mainart, no Município de Mariana.

Parecer nº 691/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174173/2022-62
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Humberto Candian e pela Escola Municipal Adelaide Andrada, no Município de Antônio Carlos.

Parecer nº 692/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0080261/2022-09
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola de Ensino Especial Wagner Lima Verde, no Município de Patos de Minas.

Parecer nº 693/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0121658/2022-21
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Maria Auxiliadora Guarçoni Benini Bonato e do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Amélio José da Silva, no Município de Rosário da Limeira.

Parecer nº 694/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0099260/2022-69
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 11.7.2023
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pirapetinga - APAE e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Intermediária Gabriela Teixeira da Cruz, no Município de Pirapetinga.

Parecer nº 695/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0107780/2022-16
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 11.7.2023
Recredenciamento da entidade Centro Educacional de Mariana Ltda - ME, mantenedora da Escola Educar, do Município de Mariana.

Parecer nº 696/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0014670/2019-46
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 11.7.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Pedacinho do Céu, no Município de São João da Ponte.

Parecer nº 697/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0165519/2022-47
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Castro Alves, no Município de Itumirim.

Parecer nº 698/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0135769/2021-43
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 11.7.2023
Mudança de entidade mantenedora da Escola Teixeira Dias, do Município de Mariana, e credenciamento da entidade Escola Teixeira Dias Ltda - ME.

Parecer nº 699/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0157555/2022-26
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 11.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal de Passagem de Mariana, no Município de Mariana.

Parecer nº 717/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0154512/2022-28
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.7.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo, no Município de Imbé de Minas.

Parecer nº 718/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0149901/2022-74
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelas Escolas Municipais Astolfo Moreira e Frei Carmelo, e do Ensino Fundamental, ministrado pelas Escolas Municipais De Veredas, Israel Pinheiro - CAIC e Professora Cleusa Tereza Andrade, no Município de João Pinheiro.

Parecer nº 719/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0121089/2022-58
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do curso de Educação de Jovens

e Adultos - EJA - Ensino Fundamental, ministrado no Centro Educacional de João Monlevade, no Município de João Monlevade.

Parecer nº 720/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0019800/2021-46
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.7.2023
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Espaço do Saber EIRELI - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Espaço do Saber, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 721/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174509/2022-11
PROCESSO Nº 1260.01.0153364/2022-81
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pelo Colégio e Curso Maximus, no Município de Ouro Fino.

Parecer nº 722/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0117188/2022-43
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Santo Antônio dos Moreiras, no Município de Angelândia.

Parecer nº 723/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0077715/2022-75
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Napoleão Volpe, no Município de São Sebastião do Paraíso.

Parecer nº 724/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174643/2022-79
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre Rafael Faraci, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 725/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0140764/2022-05
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 24.7.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Teodorico Fidelis Pereira, no Município de Josenópolis.

Parecer nº 726/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0115110/2022-83
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Pereira de Castro, no Município de Dom Viçoso.

Parecer nº 727/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0139145/2022-68
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Pinguinho de Gente, no Município de Muriaé.

Parecer nº 728/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0142567/2022-18
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Walma de Oliveira e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Elisa Viana Botelho, pela Escola Municipal Professor Afrânio Amaral, pela Escola Municipal Joaquim Martins e pela Escola Municipal João Batista Romão, no Município de Patrocínio.

Parecer nº 729/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0170806/2022-82
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Manuel Mayrink Neto, no Município de Urucânia.

Parecer nº 730/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0158892/2022-11
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Joaquim Alves Ferreira e Professora Nair Gaspar de Rezende, no município de Juruaia.

Parecer nº 731/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0151646/2022-04
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.7.2023
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Santos Anjos de Educação Especial - APAE, no Município de Santana da Vargem.

Parecer nº 732/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0136175/2022-39
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Antônio Rodrigues Carolino e Braz Dominguez de Araújo, no Município de Carmo do Paranaíba.

Parecer nº 733/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0147937/2022-43
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Oliveira Justino e Padre Francisco Van Noort, no Município de Mendes Pimentel.

Parecer nº 734/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0024656/2022-75
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.7.2023
Renovação do credenciamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, que oferta o Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Município de Espera Feliz.

Parecer nº 735/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0091497/2022-53
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.7.2023
Renovação do credenciamento do Centro de Atendimento Especializado Elza Maranezi de Figueiredo - CAEE para oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Município de Varginha, mantido pela entidade OÁSIS - Organização de Assistência e Serviços Integrados aos Sujeitos com Necessidades Especiais.

Parecer nº 736/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0108943/2022-43
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.7.2023
Renovação do credenciamento do CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado para oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Município de Carangola.

Parecer nº 737/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0164488/2022-45
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Almiro Paraíso, no Município de Viçosa.

Parecer nº 738/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0170650/2022-26
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Nazareth, no Município de Araçuaí.

Parecer nº 739/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0154536/2022-59
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria de Lourdes Gomes Pedrosa, no Município de Estrela Dalva.

Parecer nº 740/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0167976/2022-56
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professor Paulo Mário del Giudice, no Município de Viçosa.

Parecer nº 741/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175180/2022-33
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pelo Centro Educacional Educar e Viver, no Município de Natércia.

Parecer nº 742/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0016453/2019-17
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.7.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal XV de Novembro, no Município de Cristália.

Parecer nº 743/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174463/2022-89
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Senador Miguel Lana, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 744/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0009031/2020-06
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.7.2023
Prorrogação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Serra Verde, no Município de Esmeraldas.

Parecer nº 745/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0095448/2022-76
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Afonso Pena, no Município de Turmalina.

Parecer nº 749/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0093669/2022-94
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 25.7.2023
Prorrogação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Batista de Congonhas, no Município de Congonhas.

Parecer nº 750/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0119844/2022-14
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Ribeiro da Luz, no Município de Pouso Alto.

Parecer nº 751/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0113000/2022-17
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre Correa de Almeida, no Município de Caxambu.

Parecer nº 752/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0033126/2023-11
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos ini-

ciais) ministrado pela Escola Municipal João Gonçalves da Rocha, no Município de Crisólita.

Parecer nº 753/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0021733/2023-35
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Maria Geralda Miranda Brito Salomão, no Município de Ponto dos Volantes.

Parecer nº 754/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171077/2022-40
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Manoel Gomes da Silva, no Município de Peçanha.

Parecer nº 755/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0157075/2022-85
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Antônio Francisco da Silva, no Município de Santa Bárbara do Tugúrio.

Parecer nº 756/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0106496/2022-55
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.7.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Francisco Lins Peixoto, no Município de Piranga.

Parecer nº 757/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0042723/2023-76
RELATOR: Gabriel Leite Mendes
APROVADO EM 25.7.2023
Alteração societária na entidade Almeida Melgaço Cursos Ltda - ME, mantenedora da Impacto Escola de Saúde, do Município de Varginha.

Parecer nº 769/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0150311/2022-62
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.7.2023
Recredenciamento da entidade José C. da Silva - Ensino Fundamental - ME, reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pelo Centro Educacional Estrela Verde, no Município de Nova Serrana.

Parecer nº 770/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0074398/2020-12
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.7.2023
Recredenciamento da entidade Colégio Cristão Rosa de Saron Ltda - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Cristão Rosa de Saron, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 771/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174913/2022-64
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.7.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Padre Omar Cyrillo, Procópio José Pereira e Benedito Brás Consentino, no Município de Ouro Fino.

Parecer nº 772/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0065255/2022-02
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.7.2023
Recredenciamento da entidade Obras Sociais do Grupo Espírita Paulo de Tarso, mantenedora do Centro Educacional Eurípedes Barsanulfo, do Município de Uberlândia.

Parecer nº 773/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0165444/2022-35
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.7.2023

Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Batista Norte Mineiro, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 774/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0133079/2021-20
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.8.2023
Recredenciamento da entidade Associação Beneficente Educacional e Cultural da Congregação das Irmãs de São João Batista e Santa Catarina de Sena - Medéias, mantenedora da Escola Nossa Senhora Aparecida, do Município de Prata.

Parecer nº 775/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0151189/2022-24
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Conselheiro Lafaiete e do Ensino Fundamental ministrado pelas Escolas Municipais Agenor Antônio de Farias, Antônio Fontes Tavares, Coronel José Pereira de Jesus, José Clemente da Silva, Olímpio Alves Machado e Prefeito Eloy Alves Figueira, no Município de Resplendor.

Parecer nº 776/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0044052/2022-86
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.8.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola Municipal Jair Gualberto da Rocha, no Município de Matipó.

Parecer nº 777/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0153672/2022-10
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) e renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministradas pela Escola Professora Maria de Fátima Botazini Diniz - APAE, no Município de Machado.

Parecer nº 778/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0045695/2023-51
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Educandário César Brochado Adjuto, no Município de Paracatu.

Parecer nº 779/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175598/2022-96
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre Tiago Van Der Pauw, no Município de Perdigão.

Parecer nº 785/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0142218/2022-32
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 28.8.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Especial Joaquina Elvira, no Município do Serro.

Parecer nº 786/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171634/2022-36
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Ribeirão do Eixo, no Município de Itabirito.

Parecer nº 787/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0066094/2023-44
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro de Educação e Lazer - Colégio CEL, no Município de Lambari.

Parecer nº 795/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0155950/2022-02
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio União, no Município de Três Corações.

Parecer nº 796/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0135345/2022-42
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Albertino Gonçalves dos Reis, no Município de Alpinópolis.

Parecer nº 797/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0134019/2022-51
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Juscelino Dias Magalhães, no Município de Sarzedo.

Parecer nº 798/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128776/2022-89
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.8.2023
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola Municipal Julius Peter Paul Katz, no Município de Brasilândia de Minas.

Parecer nº 799/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0077651/2022-57
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Ibrantina Amaral, no Município de São Sebastião do Paraíso.

Parecer nº 800/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0139252/2022-89
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Córrego da Boa Vista, João Martins de Melo, José Fernandes de Oliveira e Quitéria Maria Martins e do Ensino Fundamental ministrado pelas Escolas Municipais Ramiro de Souza Monteiro e Vereador José Contin Sobrinho, no Município de Alpercata.

Parecer nº 801/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0159934/2022-07
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Cecília Meireles, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 802/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174226/2022-86
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Maria Jacinta Campos, Nossa Senhora Aparecida, do Povoado do Diamante e Ivoneta de Souza Resende, no Município de Lagoa Dourada.

Parecer nº 805/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0027475/2021-13
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.8.2023
Recredenciamento da entidade Escola Infantil Cantinho da Alegria Ltda - ME, mantenedora da EICA - Escola Cantinho da Alegria, do Município de Ipatinga.

Parecer nº 806/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0135670/2022-94
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.8.2023

Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Evolução, no Município de Tocantins.

Parecer nº 807/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162366/2022-12
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais de Água Fria, de São Luiz e Manoel Firmino Lopes Valente, no Município de Canaã.

Parecer nº 808/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0077697/2022-76
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Morro Vermelho, no Município de São Sebastião do Paraíso.

Parecer nº 809/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171173/2022-67
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antônio Toledo Sobrinho, no Município de Itabirito.

Parecer nº 810/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171623/2022-42
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Natália Donada Melillo, no Município de Itabirito.

Parecer nº 811/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0176880/2022-14
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal de Barro Branco, no Município de Mariana.

Parecer nº 812/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0167017/2022-50
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional Rainha da Paz, no Município de Teixeiras.

Parecer nº 813/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0156958/2022-43
PROCESSO Nº 1260.01.0156357/2022-71
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.8.2023
Credenciamento da entidade Recriando Centro de Educação Integrada Ltda. e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Recriando - Centro de Educação Integrada, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 814/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0142194/2022-98
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Particular GAMA - Centro Educacional Garcia Marques, no Município de São Gotardo.

Parecer nº 818/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175429/2022-03
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 28.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Deputado José Aldo dos Santos e José Inácio de Abreu, no Município de São Tiago.

Parecer nº 819/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0170543/2022-05
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antônio Carlos, no Município de Teixeiras.

Parecer nº 820/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0125305/2022-07
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria Messias Soares e do Ensino Fundamental ministrado pelas Escolas Municipais Capitão Evaristo, Maria de Lourdes Rodrigues e Olívia Maria Coelho, no Município de Barão do Monte Alto.

Parecer nº 821/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0152943/2022-02
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional Municipal Norberto Berno, no Município de Laranjal.

Parecer nº 822/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0177078/2022-03
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Juarez de Souza Carmo, no Município de São Miguel do Anta.

Parecer nº 825/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0140027/2022-19
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Paulo Afonso Vilela, no Município de São Bento Abade.

Parecer nº 826/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0150907/2022-72
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Professora Geralda Figueiredo, no Município de Leme do Prado.

Parecer nº 827/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0109184/2022-35
PROCESSO Nº 1260.01.0109469/2022-03
PROCESSO Nº 1260.01.0111842/2022-49
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023
Mudança de entidade mantenedora do Colégio Arautos do Evangelho - Juiz de Fora, do Município de Juiz de Fora, credenciamento da nova mantenedora, reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela instituição educacional.

Parecer nº 828/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0157364/2022-42
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais, ministrado pela Escola Municipal Doutor José Campomizzi Filho, no Município de Divinésia.

Parecer nº 829/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0161791/2022-17
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre Jaime Antunes de Souza, no Município de Coimbra.

Parecer nº 830/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0156715/2022-08
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Artur Napoleão, no Município de Barroso.

Parecer nº 831/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0126184/2022-39
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023

Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Alzira Carvalho dos Santos, Francisco Emílio de Lima e Júlia Gama do Amaral, no Município de Palma.

Parecer nº 832/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0148643/2022-90
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais de Goiabeiras, Parada do Giarola, Professor Domingos Horta e Celso Raimundo da Silva e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal de Emboabas, no Município de São João del-Rei.

Parecer nº 833/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0056716/2021-86
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 29.8.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Raiz, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 835/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0104622/2022-19
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Colégio Gabarito, do Município de Uberlândia.

Parecer nº 836/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0159121/2022-36
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelas Escolas Municipais Tomás Gonzaga e Joaquim Januário de França, no Município de Miravânia.

Parecer nº 837/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0159570/2022-38
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Luiz Ribeiro Mendes e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Américo Martins, no Município de Urucuia.

Parecer nº 838/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0149748/2022-34
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Flecha, no Município de Mariana.

Parecer nº 839/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0121498/2022-73
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.8.2023
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Municipal Monsenhor Bicalho, no Município de Alvinópolis.

Parecer nº 847/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162272/2022-28
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 30.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional de Ervália - Colégio CENER, no Município de Ervália.

Parecer nº 848/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0165118/2022-10
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 30.8.2023
Credenciamento da entidade Escola Infantil Teixeira e Miranda Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais - 1º ano) ministrado pela Escola Infantil Primeiros Passos, no Município de Araçuaí.

Parecer nº 849/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171704/2022-86
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 30.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Manoel Ferros, no Município de São Pedro dos Ferros.

Parecer nº 850/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0021440/2023-89
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 30.8.2023
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrada pelo Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos Professora Jandyra Meyer Azevedo - CMEJA, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 851/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0082338/2023-90
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 30.8.2023
Mudança de entidade mantenedora do Colégio Leonardo da Vinci, do Município de Bom Despacho, e credenciamento da entidade Colégio da Vinci Ltda - ME.

Parecer nº 862/SEE/CEE - PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0150896/2022-78
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 31.8.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Alcides Barroso dos Santos, no Município de Leme do Prado.

Parecer nº 902/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0107489/2023-13
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 14.9.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Monteiro Lobato - Iraí de Minas com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Iraí de Minas.

Parecer nº 903/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0108611/2022-83
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 14.9.2023
Renovação de reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental ministrada pela Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus, no Município de Três Corações.

Parecer nº 904/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0159267/2022-71
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 14.9.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Ribeiro Pena, no Município de Serranos.

Parecer nº 905/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0155319/2022-64
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Bernardino Alves e do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola Municipal João Narciso de Oliveira, no Município de Andrelândia.

Parecer nº 906/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174529/2022-53
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola Municipal José Maria da Fonseca, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 907/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0164534/2022-64
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Monteiro Lobato, no Município de Conselheiro Lafaiete.

Parecer nº 908/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0108896/2022-51
PROCESSO Nº 1260.01.0108865/2022-15
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.9.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrados pela Escola da APAE de Águas Formosas, no Município de Águas Formosas.

Parecer nº 909/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160329/2022-12
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais de Casca, Santo Antônio, Dom Viçoso, Mário Lopes, Nossa Senhora Aparecida e Francisco Dias Paes, no Município de Ervália.

Parecer nº 910/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0123682/2021-84
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.9.2023
Recredenciamento da entidade Instituto Educacional O Pequeno Príncipe Ltda - ME e renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Educacional O Pequeno Príncipe, no Município de Contagem.

Parecer nº 911/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0158196/2022-82
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Pe. Francisco de Freitas Carvalho, no Município de São Sebastião do Rio Verde.

Parecer nº 912/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0169942/2022-33
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Prefeito Ernesto Ribeiro da Silva, no Município de Dores de Turvo.

Parecer nº 914/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0141966/2022-46
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Centro de Educação e Lazer - Colégio CEL, no Município de Lambari.

Parecer nº 915/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0141034/2022-87
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 14.9.2023
Mudança de entidade mantenedora do Instituto Maria Imaculada, do Município de Barbacena.

Parecer nº 916/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0079969/2022-36
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 14.9.2023
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Crescer Ltda - ME, mantenedora do Centro Educacional Crescer, do Município de São Lourenço.

Parecer nº 917/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0172589/2022-53
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal João Francisco da Silva, no Município de Viçosa.

Parecer nº 918/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0044174/2023-87
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 14.9.2023
Autorização de funcionamento da Escola INTEGRA com Ensino Fundamental, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 919/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0101746/2022-71
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrada pela Escola Municipal Maria Geralda Miranda Brito Salomão, no Município de Ponto dos Volantes, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos alunos envolvidos.

Parecer nº 920/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0133228/2022-68
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 14.9.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dr. José Custódio de Oliveira, no Município de Areado.

Parecer nº 921/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0080275/2022-19
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 14.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Empreender, no Município de Itajubá.

Parecer nº 946/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0004921/2022-02
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.9.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pelo Colégio Batista Remanescentes, no Município de Contagem.

Parecer nº 947/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0000416/2022-96
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Instituto Educacional Santa Rita de Cássia - Unidade II, no Município de Nova Lima.

Parecer nº 948/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0134090/2022-74
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Nossa Senhora do Carmo, no Município de Borda da Mata.

Parecer nº 949/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0021395/2023-43
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Enelise Helena Cunha, Jorge Nogueira de Castro e Maria do Carmo Picardi, no Município de Vargem Bonita.

Parecer nº 951/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162135/2022-41
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João XXIII, no Município de Tabuleiro.

Parecer nº 952/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0091211/2023-12
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Edgard Paiva Aguiar, no Município de Coronel Pacheco.

Parecer nº 953/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0093766/2022-94
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Luiz Alves, no Município de Areado.

Parecer nº 954/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0031981/2023-80
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola Municipal Professora Laís Peralta Carneiro, no Município de Maria da Fé.

Parecer nº 955/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0176460/2022-05
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Coronel João Domingos, no Município de Raul Soares.

Parecer nº 956/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0113233/2022-31
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo CEMA - Centro Educacional Maria Aparecida, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 958/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174108/2022-71
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Izaura Mendes, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 959/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0135734/2022-15
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Pública Municipal São Judas Tadeu, no Município de Couto de Magalhães de Minas.

Parecer nº 960/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0045155/2023-81
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental, ministrado pela Escolinha Tia Lúcia, no Município de Araxá.

Parecer nº 961/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0147495/2022-46
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelas Escolas Municipais: Professor Ananias Emerenciano, Professora Amélia Jabace e Professora Luzia de Abreu Silva, no Município de Passos.

Parecer nº 962/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174810/2022-32
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Doutor José Mariano, do Município de Ponte Nova.

Parecer nº 963/CEE/PLENÁRIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174087/2022-56
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.9.2023
Renovação do reconhecimento do curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Dioneta Batista de Freitas, no Município de Nova Serrana.

Parecer nº 964/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0021849/2023-07
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.9.2023
Renovação do Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Antônio Rodrigues de Andrade, no Município de Ponto dos Volantes.

Parecer nº 965/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0130451/2022-66
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.9.2023
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pompéu, mante-

nedora da Escola de Educação Especial Dr. Paulo Campos Guimarães, no Município de Pompéu.

Parecer nº 966/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162845/2022-77
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.9.2023
Recredenciamento da entidade mantenedora Centro de Educação Crescer Formiga Ltda – ME e de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Centro de Educação Crescer, no Município de Formiga.

Parecer nº 967/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0148345/2022-85
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelas Escolas Municipais: Bom Jesus, Maria Edwirges Pereira, São José e Vereador Agenor Alves Pinto, no Município de Santa Efigênia de Minas.

Parecer nº 968/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0172357/2022-12
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Colégio Verdy, no Município de Visconde do Rio Branco.

Parecer nº 969/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0125749/2022-47
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola de Educação Especial Caminho do Sol, no Município de Ouro Fino.

Parecer nº 971/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0176720/2022-66
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Doutor José Teotônio Pacheco, no Município de Viçosa.

Parecer nº 972/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0155918/2022-90
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pela Escola Municipal Coronel Sebastião Fonte Boa, e do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Santa Rosa, no Município de Santa Rosa da Serra.

Parecer nº 993/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171797/2022-97
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 25.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Hélio Pereira Lima, no Município de Abre Campo.

Parecer nº 994/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0156085/2022-43
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 25.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Criança Feliz, no Município de Carmo do Paranaíba.

Parecer nº 995/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0150235/2022-77
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 25.9.2023
Recredenciamento da entidade Colégio Otto EIRELI - ME, mantenedora do Colégio Otto, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1017/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0057009/2022-29
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.9.2023
Credenciamento do Centro de Atendimento Educacional Especializado - CAEE para oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Município de Itanhandu.

Parecer nº 1034/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0101331/2022-24
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 27.9.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Estrela Dalva Fonseca, no Município de Francisco Dumont.

Parecer nº 1072/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0140068/2022-76
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dr. Heitor Peixoto Toledo, pela Escola Municipal Pedro Peron, pela Escola Municipal Professora Conceição Gomes Caputo, pela Escola Municipal Mére Maria D'Aquino e pela Escola Municipal Professora Rosalina Brandão, no Município de Ubá.

Parecer nº 1073/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0099123/2021-85
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.10.2023
Alteração societária e recredenciamento da entidade CEMAR - Centro Educacional Mário Rabelo Ltda - ME, renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pelo CEMAR - Centro Educacional Mário Rabelo - Unidade I, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1074/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0058847/2023-64
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal de Sobrado e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Núcleo I - Dona Ruth Azeredo, no Município de Indaiabira.

Parecer nº 1075/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0059564/2023-08
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 24.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Fortunato Coelho dos Santos e pela Escola Municipal do Povoado do Catauá e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Professora Maria Marcília de Rezende, no Município de Lagoa Dourada.

Parecer nº 1077/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0017745/2023-41
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo INPA - Instituto Pedagógico Arcoense, no Município de Arcos.

Parecer nº 1078/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0163823/2022-55
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.10.2023
Credenciamento da entidade Escola Bem Me Quer Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Bem Me Quer, no Município de Ibiá.

Parecer nº 1080/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0157962/2022-95
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.10.2023
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Risco & Rabisco Ltda. - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Risco & Rabisco, no Município de Conselheiro Lafaiete.

Parecer nº 1081/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0155243/2022-79
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.10.2023

Credenciamento da entidade Centro Educacional Criança Feliz Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Criança Feliz, no Município de Patos de Minas.

Parecer nº 1082/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0167640/2022-10
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Dr. Juscelino Kubitscheck, no Município de Viçosa.

Parecer nº 1083/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0117056/2023-15
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Épico com Ensino Fundamental, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 1084/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174053/2022-04
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.10.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola de Educação Especial Reviver - APAE, no Município de Elói Mendes.

Parecer nº 1086/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0117050/2023-80
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.10.2023
Credenciamento da entidade CMAK Educacional Ltda - ME, mantenedora do Colégio Épico, do Município de Uberlândia.

Parecer nº 1087/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0106095/2023-15
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.10.2023
Autorização de funcionamento da Escola Municipal Professora Maria Cecília Sousa Montanhini, com o Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de São Sebastião do Paraíso.

Parecer nº 1088/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0117497/2021-45
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Êxito, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1094/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0176496/2022-03
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Francisco Lourenço Borges, no Município de Tupaciguara.

Parecer nº 1095/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0169429/2022-13
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola de Educação Especial Educadora Abigair Sodré de Brito, no Município de Recreio.

Parecer nº 1096/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0115967/2022-30
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Alternativo, no Município de Guaranésia.

Parecer nº 1097/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0093998/2023-35
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.10.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Batista Mineiro - Unidade Poços de Caldas, com o Ensino Fundamental, no Município de Poços de Caldas.

Parecer nº 1098/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160951/2022-96
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.10.2023
Recredenciamento da entidade Escola de Educação Primeiro Mundo Ltda - ME, mantenedora da Escola de Educação Primeiro Mundo, do Município de Paraisópolis.

Parecer nº 1099/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0107444/2022-67
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.10.2023
Recredenciamento da entidade Colégio Brilho do Saber Ltda - ME, mantenedora do Colégio Brilho do Saber, do Município de Paraguaçu.

Parecer nº 1100/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0123178/2022-12
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.10.2023
Alteração societária na entidade Instituto Educacional Lápis de Cor Ltda., mantenedora do Instituto Educacional Lápis de Cor, do Município de Caeté.

Parecer nº 1101/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0010611/2023-17
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Alzira Borges Souto, Olegário Tupinambá Mundim, Quinzinho Souto de Lima e Zilca dos Santos Fonseca, no Município de Lagoa Formosa.

Parecer nº 1102/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0057136/2023-89
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.10.2023
Credenciamento da entidade Escola Degraus de Ensino Ltda - EPP, mantenedora da Escola Degraus de Ensino, do Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1103/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0107868/2022-65
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.10.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Brilho do Saber, no Município de Paraguaçu.

Parecer nº 1104/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0031642/2022-21
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.10.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antônio Pinheiro Diniz, no Município de Sarzedo.

Parecer nº 1105/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174184/2022-56
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Simão Lacerda, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 1106/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0073818/2022-49
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Quintino Vieira, no Município de Soledade de Minas.

Parecer nº 1107/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0155764/2022-77
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 26.10.2023
Recredenciamento da entidade Instituto Pedagógico Marinho Apolinário Ltda - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Cristão Smilinguido, no Município de Contagem.

Parecer nº 1108/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0058013/2023-78
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Planeta, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1109/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0166935/2022-33
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria da Glória Tavares Chamonge, no Município de Barão de Cocais.

Parecer nº 1110/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0113796/2022-59
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 26.10.2023
Credenciamento da entidade Centro de Educação Infantil Escadinha do Saber Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro de Educação Infantil Escadinha do Saber, no Município de Contagem.

Parecer nº 1111/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0027325/2023-80
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 26.10.2023
Credenciamento da entidade mantenedora Gilmar Pereira de Oliveira - ME e autorização de funcionamento do Colégio Vida em Carreira, com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Coronel Fabriciano.

Parecer nº 1112/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0167217/2022-82
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.10.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria Campos Sette, no Município de São Pedro dos Ferros.

Parecer nº 1113/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0030208/2023-33
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.10.2023
Prorrogação do recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Conceição dos Ouros, mantenedora do Centro Educacional Criança Ouro - APAE de Conceição dos Ouros, do Município de Conceição dos Ouros.

Parecer nº 1114/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0030243/2023-58
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.10.2023
Prorrogação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Criança Ouro - APAE de Conceição dos Ouros, no Município de Conceição dos Ouros.

Parecer nº 1115/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0130146/2023-53
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.10.2023
Credenciamento da entidade Instituto Imaculado Coração de Maria de Barbacena, mantenedora do Colégio Católico Menino Jesus, no Município de Barbacena.

Parecer nº 1116/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0130241/2023-10
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.10.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Católico Menino Jesus, com o Ensino Fundamental (anos iniciais), situado no Município de Barbacena.

Parecer nº 1132/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068157/2023-21
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (anos finais) e da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio ministradas pela Escola Municipal Stella Brandão Campelo, no Município de Ubá.

Parecer nº 1133/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0056387/2023-39
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 14.11.2023
Recredenciamento da entidade Colégio João Paulo II Ltda - ME, mantenedora do Colégio João Paulo II, do Município de Cruzília.

Parecer nº 1134/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0118755/2022-26
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 14.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Sônia Maria Batista da Silva, no Município de Manhuaçu.

Parecer nº 1135/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0050048/2020-93
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 14.11.2023
Recredenciamento da entidade Colégio Querubins Ltda. - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Querubins, no Município de Betim.

Parecer nº 1136/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0122450/2022-74
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Dona Benvinda Imaculada Conceição, no Município de Cruzília.

Parecer nº 1137/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175405/2022-69
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 24.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Professora Maria da Costa Ferreira, no Município de Senador José Bento.

Parecer nº 1138/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0082697/2023-97
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antônio de Pádua Amâncio, no Município de Varginha.

Parecer nº 1139/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0135599/2022-71
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Camarinhas, pela Escola Municipal Fazenda Santo Antônio e pela Escola Municipal João Fernandes de Carvalho, no Município de Capelinha.

Parecer nº 1140/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0110853/2023-74
PROCESSO Nº 1260.01.0110912/2023-33
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.11.2023
Credenciamento da entidade Instituto São Rafael e autorização de funcionamento do Colégio Rainha dos Anjos com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Itajubá.

Parecer nº 1141/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0075863/2023-24
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.11.2023
Credenciamento da entidade Associação Católica Amigos de Jesus e autorização de funcionamento do Colégio Santa Teresinha do Menino Jesus com Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 1142/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0138871/2022-94
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.11.202

Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Antônio Matias Pereira e do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Laércio Mendes de Sairre, no Município de Coromandel.

Parecer nº 1143/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0062701/2023-87
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.11.2023
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Dinâmico Ltda. - ME, mantenedora do Centro Educacional Dinâmico, do Município de Montes Claros.

Parecer nº 1144/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0062849/2023-68
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Dinâmico, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1145/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0149758/2022-55
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.11.2023
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Cachoeira de Minas, mantenedora do Centro Educacional Maestro José Rodrigues Tenório - APAE, do Município de Cachoeira de Minas.

Parecer nº 1146/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0062383/2023-40
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Maestro José Rodrigues Tenório - APAE, no Município de Cachoeira de Minas.

Parecer nº 1147/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0147584/2022-68
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Professor Hilarino Moraes, pela Escola Municipal Professora Jalile Barbosa Calixto, pela Escola Municipal Oilda Valéria Silveira Coelho, pela Escola Municipal Coronel Azarias de Melo, pela Escola Municipal Dr. Manoel Patti e pela Escola Municipal Geralda Cândida de Oliveira, no Município de Passos.

Parecer nº 1148/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0091720/2023-43
PROCESSO Nº 1260.01.0097895/2023-71
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 14.11.2023
Credenciamento da entidade Atos Centro Educacional Ltda - ME e autorização de funcionamento do Atos Centro Educacional com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Barroso.

Parecer nº 1149/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160037/2022-39
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola Municipal São Vicente de Paulo, no Município de Manhuaçu.

Parecer nº 1150/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162076/2022-82
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental e renovação do reconhecimento do Ensino Médio, ministrados pelo Instituto de Aplicação Educacional, no Município de Ubá.

Parecer nº 1152/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0170665/2022-09
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Olinto Martins da Silva, no Município de Oratórios.

Parecer nº 1153/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0022267/2023-70
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 14.11.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Sesc Montes Claros com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1154/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0136542/2022-24
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Sebastião Dias, pela Escola Municipal João Francisco Capetinga, pela Escola Municipal José Vicente de Oliveira e pela Escola Municipal Leonel Maurício da Rocha, no Município de Tiros.

Parecer nº 1155/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0082104/2023-06
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 14.11.2023
Recredenciamento da entidade Instituto Nhá Chica, mantenedora do Educandário Franciscano Nhá Chica, do Município de Baependi.

Parecer nº 1156/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0062584/2023-45
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal da Fazenda Soledade, no Município de Guapé.

Parecer nº 1157/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0066196/2023-06
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 14.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola Municipal Gangorras, no Município de José Gonçalves de Minas.

Parecer nº 1171/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128852/2023-71
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 27.11.2023
Autorização de funcionamento da Escola Municipal Maria Isolina Coelho com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Araújos.

Parecer nº 1172/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0092757/2023-77
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 27.11.2023
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) a ser ministrada pela Escola da Amizade - Educação Especial, da APAE, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 1174/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0108561/2022-75
PROCESSO Nº 1260.01.0108554/2022-70
PROCESSO Nº 1260.01.0102959/2022-09
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 27.11.2023
Alteração societária e recredenciamento da entidade mantenedora Escola Infantil ABC Ltda. - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Integração, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1178/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0138592/2023-58
PROCESSO Nº 1260.01.0138583/2023-10
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 27.11.2023
Credenciamento da entidade Associação Pedagógica Colmeia e autorização de funcionamento da Colmeia Escola Waldorf com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1181/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0115044/2021-25
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 27.11.2023
Recredenciamento da entidade Escola Infantil Educarte Ltda. - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro de Educação Infantil Educarte, no Município de Contagem.

Parecer nº 1185/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0084249/2023-97
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 27.11.2023
Credenciamento da entidade Centro Educacional Vovó Carmita Ltda - ME e autorização de funcionamento do Centro Educacional Vovó Carmita com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 1187/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0059917/2023-80
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Prefeito Corrado Roberti, no Município de Tocantins.

Parecer nº 1188/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162678/2022-27
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Vereador Levy Roberto, no Município de Pedra Azul.

Parecer nº 1189/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174633/2022-58
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dr. Luiz Augusto, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 1190/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0059609/2023-54
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Presidente Bias Fortes, no Município de Lagamar.

Parecer nº 1191/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0101165/2021-47
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Pe. Virgílio Monteiro Penido, no Município de Belo Vale.

Parecer nº 1192/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0108357/2023-51
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.11.2023
Credenciamento da entidade Centro Educacional Morada Ltda - ME e autorização de funcionamento do Centro Educacional Morada com Ensino Fundamental, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1193/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0139702/2022-64
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental ministrados pela Escola Municipal Dom José Maria Pires, do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Professora Francisca Godoy, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e

Adultos - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola Municipal São Sebastião do Baixio e do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Waldemiro Barrel, no Município de Periquito.

Parecer nº 1194/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0161983/2022-71
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Pedro Gonçalves, Capitão Soares, Monsenhor João Raimundo e Professora Rosina Rodrigues Soares Silva e do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Municipal de Educação Nossa Senhora do Rosário e pelas Escolas Municipais Alvina Campos e José Maria dos Mares Guia, no Município de Barão de Cocais.

Parecer nº 1202/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0038223/2023-35
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 28.11.2023
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) a ser ministrada pela Escola Municipal Padre José de Souza Ribeiro, no Município de Machado.

Parecer nº 1203/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0127981/2021-23
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 28.11.2023
Autorização de funcionamento da Escola Parque Municipal Mariléa Freitas Moreira Pinto, com o Ensino Fundamental (anos iniciais), do Município de Santa Rita do Sapucaí.

Parecer nº 1204/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0004888/2023-17
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Yolanda Ferreira Franco, no Município de Ipuiúna.

Parecer nº 1205/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0061335/2023-12
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Rosângela da Silva Campos, no Município de Jaíba.

Parecer nº 1206/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0148027/2022-38
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Vereador Wanderley Caetano Gonçalves, no Município de São José do Divino.

Parecer nº 1207/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174179/2022-94
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Renê Giannetti, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 1208/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0149906/2022-36
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria da Graça Souza, no Município de Carrancas.

Parecer nº 1209/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0051591/2023-36
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antônio dos Santos, no Município de Itaipé.

Parecer nº 1212/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0105372/2022-42
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Secretário Olinda de Andrada, no Município de Alterosa.

Parecer nº 1213/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0054518/2023-62
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Astolfo Moreira de Carvalho, no Município de Elói Mendes.

Parecer nº 1214/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171156/2022-41
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola Municipal Dr. Custódio de Paula Rodrigues, no Município de Abre Campo.

Parecer nº 1215/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174504/2022-49
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Ovídio Saraiva Reis, no Município de São Miguel do Anta.

Parecer nº 1216/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162080/2022-71
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Manoel Quintão, no Município de Pedra Dourada.

Parecer nº 1218/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0071253/2023-43
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal do Bairro Porteira da Pedra, no Município de Claraval.

Parecer nº 1219/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0168653/2022-13
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professor Alves de Souza, no Município de São Pedro dos Ferros.

Parecer nº 1220/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0159549/2022-23
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Major Jefferson Martins Ferreira, no Município de Natalândia.

Parecer nº 1221/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0140216/2022-57
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Virgílio Couto, Dona Lourdes Ladeira e Professor Balena, e da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola Municipal Professor Balena, no Município de São Gotardo.

Parecer nº 1222/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0082379/2023-50
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.11.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Vicente de Paula Pimenta, no Município de Bocaiúva.

Parecer nº 1223/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0156999/2022-03
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos ini-

ciais) ministrado pelo Colégio Sócrates, no Município de Contagem.

Parecer nº 1224/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0019687/2023-84
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Eunice Elbides de Carvalho Monteiro, no Município de Ibitiúra de Minas.

Parecer nº 1225/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0050220/2023-96
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Ana Ambrosina do Carmo, no Município de Santa Juliana.

Parecer nº 1226/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175386/2022-97
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Otávio Soares, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 1227/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0046126/2023-54
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.11.2023
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Municipal Jayme Gomes de Souza Lemos, no Município de Serra dos Aimorés.

Parecer nº 1228/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162240/2022-19
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Coração Materno, no Município de Patos de Minas.

Parecer nº 1233/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0056818/2023-42
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 29.11.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pelo Colégio João Paulo II, no Município de Cruzília.

Parecer nº 1234/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0169643/2022-55
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Expedito Pereira Lima, no Município de Santo Antônio do Grama.

Parecer nº 1235/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0056998/2023-32
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola SESI Aloysio Ribeiro de Almeida - Unidade II, no Município de Varginha.

Parecer nº 1236/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0054404/2023-36
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 29.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Alegria & Cia, no Município Pouso Alegre.

Parecer nº 1237/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0035077/2023-05
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Iracy Andrade Junqueira, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 1238/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0110410/2021-13
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Recredenciamento da entidade Escola Infantil Pingo de Gente Ltda. e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Infantil Pingo de Gente, no Município de Esmeraldas.

Parecer nº 1239/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0027440/2023-79
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 1240/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174088/2022-29
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Benedito Xavier, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 1241/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0147232/2022-66
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Gonçalves Sobrinho, no Município de Virgínia.

Parecer nº 1242/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160310/2022-40
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Cel. Cândido de Souza Dias e do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pelo Colégio Arceburguense, no Município de Arceburgo.

Parecer nº 1243/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0159282/2022-54
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023Prorrogação da autorização de funcionamento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Pedagógico Abecedário da Alegria, no Município de Belo Horizonte, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos estudantes e expedição de documentos.

Parecer nº 1244/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0171841/2022-73
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Caetano de Matos, no Município de Abre Campo.

Parecer nº 1245/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0172203/2022-96
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria Leonor Botelho, no Município de Teixeiras.

Parecer nº 1246/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0166722/2022-61
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pelo Centro Educacional Arco Íris - Educação Especial, no Município de Cristina.

Parecer nº 1247/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0114406/2023-76
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Credenciamento da entidade Colégio Canadense Maple Divinópolis Ltda - ME e autorização de funcionamento da Maple Bear Divinópolis com Ensino

Fundamental (anos iniciais), no Município de Divinópolis.

Parecer nº 1248/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0109518/2023-35
PROCESSO Nº 1260.01.0109565/2023-27
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.11.2023
Credenciamento da entidade Comunidade Católica Mariana Resgate e autorização de funcionamento do Colégio São José com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Alfenas.

Parecer nº 1249/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0168877/2022-76
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Mundo da Criança, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1250/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0133549/2022-34
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Erasto de Barros, no Município de Candeias.

Parecer nº 1251/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0014708/2019-87
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Denizar Veloso Santos, no Município de São João da Ponte.

Parecer nº 1252/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0168875/2022-33
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 29.11.2023
Recredenciamento da entidade Escola Infantil Regiane Batista Ltda - ME, mantenedora do Centro Educacional Mundo da Criança, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1253/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068196/2023-35
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Mariana Clara de Gouveia, no Município de Prata.

Parecer nº 1254/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0149880/2022-59
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Professora Otília de Souza e Professora Inez de Souza, no Município de Ritápolis.

Parecer nº 1255/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0060092/2023-11
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dr. Francisco de Barros, no Município de Astolfo Dutra.

Parecer nº 1256/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0035074/2023-86
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Mário Alves Araújo Silva, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 1257/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0165276/2022-12
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola SESI Emília Massanti, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1258/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0106548/2022-09
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola APAE, no Município de Conselheiro Lafaiete.

Parecer nº 1259/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0097693/2022-86
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Rio Paranaíba, mantenedora da Escola Especial Selma Moreira da Costa Noya, do Município de Rio Paranaíba.

Parecer nº 1260/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162567/2022-17
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dr. Clemente Faria, no Município de Pedra Azul.

Parecer nº 1261/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0024726/2023-25
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola José Dias Bitencourt, no Município de Cuparaque.

Parecer nº 1262/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0024684/2023-92
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola José Dias Bitencourt, no Município de Cuparaque.

Parecer nº 1263/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0158641/2022-95
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Francisco Peixoto e Ministro Odilon Braga, no Município de Guarani.

Parecer nº 1264/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0046242/2023-26
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 29.11.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Pingo de Gente, no Município de Ouro Verde de Minas.

Parecer nº 1274/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0057022/2023-63
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 30.11.2023
Credenciamento da entidade Colégio Motiro EIRELI - ME, mantenedora do Colégio Atenas, do Município de Uberaba.

Parecer nº 1275/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0172506/2022-63
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 30.11.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Egídio Pontes, Dr. Arthur Bernardes, Dom Bosco, Santa Terezinha, Santo Antônio, São Judas Tadeu e Raymundo Ludgero Alves, no Município de Porto Firme.

Parecer nº 1298/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0131679/2023-81
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 11.12.2023
Credenciamento da entidade Escola Confiar Ltda - ME e autorização de funcionamento da Confiar

Kids com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Patos de Minas.

Parecer nº 1299/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0105580/2022-52
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 11.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Ivone Martins Faloni Ferreira, no Município de Alterosa.

Parecer nº 1300/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0004254/2023-63
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Estelita Parreiras Borges, Benfica Batista de Sousa e Professor Benício da Silva, no Município de Rio Manso.

Parecer nº 1301/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068195/2023-62
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Dom Pedro II, no Município de Prata.

Parecer nº 1302/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0137757/2022-05
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Venceslau Leal, Hermelino Magalhães, Pedro Nepomuceno e Vital Brasil e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Castelo Branco, no Município de Cachoeira de Pajeú.

Parecer nº 1303/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0133439/2022-94
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antero Maia, no Município de Cristais.

Parecer nº 1304/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174832/2022-20
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Manoel Ubaldino Ferreira, no Município de São Domingos do Prata.

Parecer nº 1305/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0015130/2023-30
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Farmacêutico Mário de Paula Rodrigues, no Município de Bom Jesus da Penha.

Parecer nº 1306/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0135444/2022-85
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional Nossa Escola, no Município de Tupaciguara.

Parecer nº 1307/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0133565/2022-87
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Marcos Antônio Lamounier, no Município de Candeias.

Parecer nº 1308/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0095470/2022-64
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Prefeito Geraldo Moreira da Costa, no Município de Monjolos.

Parecer n° 1309/2023 – CEE/PLENARIO
PROCESSO Nº 1260.01.0112990/2022-93
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Chapeuzinho Vermelho, no Município de Caxambu.

Parecer nº 1310/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0057102/2023-37
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Atenas, no Município de Uberaba.

Parecer nº 1311/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0093901/2022-38
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dr. Joaquim Ribeiro Pereira, no Município de Areado.

Parecer nº 1313/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0071244/2023-92
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Santa Cruz e pela Escola Municipal Dr. Francisco Badaró Júnior, no Município de José Gonçalves de Minas.

Parecer nº 1314/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160518/2022-50
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Gabriel de Carvalho, Mário Bouchardet e Alexandre da Silva Ferraz, no Município de Visconde do Rio Branco.

Parecer nº 1315/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0153940/2023-46
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Fundamental (anos finais) a ser ministrado pelo Instituto Axioma - Unidade IV, no Município de Ituiutaba.

Parecer nº 1316/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068199/2023-51
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Padre João Annesi, no Município de Prata.

Parecer nº 1317/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0115212/2022-45
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Rui Barbosa, no Município de Dom Viçoso.

Parecer nº 1318/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174246/2022-31
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Joaquim de Assis Rosa, no Município de Abre Campo.

Parecer nº 1319/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0060011/2023-64
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 11.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola SESI José Alencar Gomes da Silva, no Município de Ubá.

Parecer nº 1320/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0013967/2023-03
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 11.12.2023

Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Afonso Vaz e pela Escola Municipal Cardeal Mota, no Município de Raul Soares.

Parecer nº 1321/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0088780/2023-77
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Educandário Batista de Muriaé, no Município de Muriaé.

Parecer nº 1322/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0081740/2022-40
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Objetivo de São Sebastião do Paraíso, no Município de São Sebastião do Paraíso.

Parecer nº 1323/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0085661/2023-94
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Vicente da Silva, no Município de Piranguçu.

Parecer nº 1324/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0177693/2022-82
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Educacional Machado Cinelli, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1325/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0006909/2023-61
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.12.2023
Recredenciamento da entidade Instituto Machado Corrêa Ltda - ME, mantenedora do Instituto Educacional Machado Cinelli, do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1326/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0033291/2023-18
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.12.2023
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Jardim de Infância Brincando e Aprendendo, no Município de Muriaé.

Parecer nº 1327/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0033167/2023-68
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 11.12.2023
Recredenciamento da entidade Jardim de Infância Brincando e Aprendendo Ltda. - ME, mantenedora da Escola Jardim de Infância Brincando e Aprendendo, do Município de Muriaé.

Parecer nº 1348/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0034979/2023-32
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Córrego São Miguel, no Município de Rio Piracicaba.

Parecer nº 1349/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0017751/2023-73
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 12.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Nossa Senhora do Carmo, no Município de Arcos.

Parecer nº 1350/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0169492/2022-58
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola de Educação Especial Sol Nascente - APAE de Itajubá, no Município de Itajubá.

Parecer nº 1351/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0080364/2023-38
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Epaminondas Alves da Rocha, no Município de Curral de Dentro.

Parecer nº 1353/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0107474/2022-33
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Paulo Freire - Unidade Novo Progresso, no Município de Contagem.

Parecer nº 1354/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0084816/2022-20
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 12.12.2023
Credenciamento da entidade Escola Infantil Pingo de Gente Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Saberes Instituto de Educação, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 1355/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0038443/2023-12
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Tio Ângelo e pela Escola Municipal Vereador José Vilhena, no Município de Ibiraci.

Parecer nº 1356/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0133449/2022-18
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre Celso Pinheiro, no Município de Cristais.

Parecer nº 1359/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0125955/2022-14
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Bruno Fonseca Pinto, no Município de Itamonte.

Parecer nº 1360/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068200/2023-24
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Alice Bittencourt de Lima, no Município de Prata.

Parecer nº 1361/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068831/2023-59
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Monsenhor Bicalho, no Município de Alvinópolis.

Parecer nº 1362/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174776/2022-77
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 1363/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0017129/2023-86
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Dom Manoel Nunes Coelho, no Município de Luz.

Parecer nº 1364/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0142196/2022-44
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 12.12.2023

Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Novo Ser, no Município de Bom Despacho.

Parecer nº 1365/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0111093/2023-93
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 12.12.2023
Alteração societária e recredenciamento da entidade Centro Educacional A Pequena Sereia Ltda - EPP e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio CEAPS, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1367/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0082982/2023-65
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 12.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Leonídio Francisco da Silva, no Município de Águas Formosas.

Parecer nº 1368/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0157122/2022-77
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 12.12.2023
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Ponto de Partida Ltda. - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Ponto de Partida, no Município de Conselheiro Lafaiete.

Parecer nº 1369/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0076468/2023-82
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 12.12.2023
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Itajubá, mantenedora da Escola de Educação Especial Sol Nascente - APAE de Itajubá, do Município de Itajubá.

Parecer nº 1370/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0131381/2022-79
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Colégio Elite Master, no Município de Sete Lagoas.

Parecer nº 1371/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0162667/2022-33
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Princesa Isabel, no Município de Pedra Azul.

Parecer nº 1372/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0041871/2023-91
PROCESSO Nº 1260.01.0092255/2023-51
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 12.12.2023
Alteração do quadro diretivo e recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Boa Esperança, mantenedora da Escola Jardim das Acácias - APAE, do Município de Boa Esperança.

Parecer nº 1373/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174549/2022-95
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Reinaldo Alves Costa, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 1374/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0164878/2022-88
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Vicentina de Aguiar Brandão, Jesus Maria José e Reinaldo Braulino Siqueira, no Município de Ipuiuna.

Parecer nº 1375/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0059188/2023-72
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Pinto de Oliveira, no Município de Varginha.

Parecer nº 1376/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174441/2022-04
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 12.12.2023
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ofertada na Escola de Educação Especial Carmelita Lopes, no Município de Santo Antônio do Grama.

Parecer nº 1377/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0120997/2022-20
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 12.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Francina Afonsina Fernandes, Gente Pequena, Nossa Senhora das Dores, Núcleo Padre João Afonso e Paraíso Infantil e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Joaquim Moreira Pereira, no Município de Itamarandiba.

Parecer nº 1384/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174814/2022-21
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 13.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Lucio Monteiro de Oliveira, no Município de São Domingos do Prata.

Parecer nº 1385/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0057962/2023-97
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 13.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria da Glória Ferraz Zaiden, no Município de Cristina.

Parecer nº 1386/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0173238/2022-87
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 13.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro de Estudos Indyu, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 1387/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0064320/2023-24
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 13.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Ilda Amorim Viana, no Município de Itabirinha.

Parecer nº 1388/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0003982/2023-35
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 13.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Francisco Vicente Araújo, José Jacó, Manoel Máximo Barbosa, Sebastião Inácio Teixeira, Padre Manoel Moreira e Sagrado Coração de Jesus, no Município de Raul Soares.

Parecer nº 1389/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0166156/2022-17
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 13.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Mathilde Fabris Bianchi, no Município de Conceição das Pedras.

Parecer nº 1390/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0163205/2022-57
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 13.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Coronel Goulart, no Município de Natércia.

Parecer nº 1391/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0133554/2022-93
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 13.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre José Erlei de Almeida, no Município de Candeias.

Parecer nº 1392/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0132714/2023-72
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 13.12.2023
Autorização de funcionamento do Ensino Fundamental (anos finais) a ser ministrado pelo Centro de Excelência Integrado Avançar - CEIAV - Unidade II, no Município de Contagem.

Parecer nº 1403/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0132828/2023-98
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 14.12.2023
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental a ser ministrada pela Escola Luzia dos Reis Nunes de Ensino Especial - APAE, no Município de Guimarânia.

Parecer nº 1404/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0108336/2023-36
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 14.12.2023
Autorização de funcionamento do Colégio Santa Maria Minas - Unidade Ribeirão das Neves com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Ribeirão das Neves.

Parecer nº 1406/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0106402/2023-68
PROCESSO Nº 1260.01.0106488/2023-74
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 14.12.2023
Credenciamento da entidade Instituto São João Batista La Salle e autorização de funcionamento do Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Muzambinho.

Parecer nº 1431/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0098075/2023-51
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.12.2023
Credenciamento da entidade Instituto Aquarela do Brasil Ltda - ME e autorização de funcionamento da Escola Instituto Aquarela do Brasil com Ensino Fundamental, no Município de Alfenas.

Parecer nº 1432/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0019028/2023-29
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Tiradentes, pela Escola Municipal Pedro II e pela Escola Municipal Professora Tereza Maria Alves dos Santos, no Município de Conceição da Aparecida.

Parecer nº 1434/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0142292/2022-71
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Casimiro de Abreu, Conceição Elói dos Santos, Dona Mulata, Francisco Alves Pereira e João Beraldo, no Município de Patrocínio.

Parecer nº 1435/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0055588/2023-78
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.12.2023
Credenciamento da entidade Centro Pedagógico Catavento de São João del Rei Ltda - ME, mantenedora do Centro Pedagógico Catavento, do Município de São João del Rei.

Parecer nº 1438/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0145966/2023-04
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento da Escola Municipal Maria Helena de Freitas Carneiro - Lelena com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de

Santa Juliana.

Parecer nº 1439/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0175359/2022-50
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Luiz Martins Soares Sobrinho, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 1440/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0047268/2023-66
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Cecília Meireles, no Município de Cataguases.

Parecer nº 1441/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174176/2022-78
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professor Adhalmir Santos Maia, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 1442/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0148096/2022-18
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola SESI Abílio Rodrigues Patto, no Município de Governador Valadares.

Parecer nº 1443/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0136221/2022-58
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Maria Eulália de Jesus, no Município de Doresópolis.

Parecer nº 1444/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0161841/2022-25
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Prof. Arthur Nunes de Medeiros, no Município de Rodeiro.

Parecer nº 1445/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0068194/2023-89
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal da Vila Vicentina, no Município de Prata.

Parecer nº 1446/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0134285/2022-47
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.12.2023
Recredenciamento da entidade NHN Ensino e Cultura - Passos Ltda., mantenedora do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Objetivo Passos, no Município de Passos.

Parecer nº 1447/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0149603/2022-69
RELATORA Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Maria Teresa, no Município de São João del-Rei.

Parecer nº 1448/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0160317/2022-45
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.12.2023
Credenciamento da entidade Instituto Leidiávila Ltda - EPP e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Mundo Feliz, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1449/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0156837/2022-12
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Colégio Promove de Sete Lagoas, no Município de Sete Lagoas.

Parecer nº 1450/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0153976/2022-47
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Francisco Souza Rosa, no Município de Aguanil.

Parecer nº 1454/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0132146/2022-85
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Colégio Olimpo BH, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1456/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0138115/2023-36
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental a ser ministrada pela Escola Municipal Ribeiro Pena, no Município de Serranos.

Parecer nº 1457/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0111498/2023-22
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.12.2023
Credenciamento da entidade Colégio Cristão Sage Ltda - ME e autorização de funcionamento do Colégio Cristão Sage com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Igarapé.

Parecer nº 1459/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0173782/2022-46
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Hildebrando Teixeira, no Município de Piedade do Rio Grande.

Parecer nº 1460/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0080751/2023-65
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Beija-Flor, no Município de Divisa Alegre.

Parecer nº 1462/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0153234/2023-96
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 21.12.2023
Autorização de funcionamento da Escola Municipal Dona Liquinha com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Bom Despacho.

Parecer nº 1463/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0118834/2022-27
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 21.12.2023
Credenciamento da entidade Educação - Empreendimentos Educacionais e Culturais S/S Ltda. - EPP, mantenedora do Ensino Fundamental ministrado pelo CEC - Centro de Educação e Cultura, do Município de Janaúba, e reconhecimento dessa etapa da Educação Básica.

Parecer nº 1464/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0111006/2022-20
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação de reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola de Ensino Especial

Helena de Faria Guimarães Jaber - APAE, no Município de Serra do Salitre.

Parecer nº 1465/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0038010/2023-63
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre José de Souza Ribeiro, no Município de Machado.

Parecer nº 1466/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0007792/2023-82
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Delta Professora Antônia Fernandes, no Município de Muzambinho.

Parecer nº 1467/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0149790/2022-64
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Quinzinho e Amélia, da Boa Vista, Professora Henriqueta Vitorinha Maia Botelho e Carlos Pereira Santiago, no Município de Bom Sucesso.

Parecer nº 1468/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0161451/2022-79
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Hermógenes Ferreira dos Santos, Joaquim Gomes Cardoso e Roseno da Rocha Moreira, no Município de Curral de Dentro.

Parecer nº 1469/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0009043/2020-70
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.12.2023
Recredenciamento da entidade Colégio Margarida Lacoque Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Margarida Lacoque, no Município de Contagem.

Parecer nº 1470/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0069914/2023-15
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Coronel Retto Júnior, no Município de Bicas.

Parecer nº 1471/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0001935/2023-14
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental ministrada pelo CEMPA - Centro de Educação Municipal Padre Avelar, no Município de Mariana.

Parecer nº 1472/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0008740/2023-94
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola de Educação Básica e Profissional Professora Maria Antonieta Carneiro de Mello, no Município de Itajubá.

Parecer nº 1473/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0178465/2022-93
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Dr. Juarez de Souza Carmo, no Município de Cajuri.

Parecer nº 1474/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0174787/2022-71
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Municipal de Educação Duval Mendes, no Município de São Domingos do Prata.

Parecer nº 1475/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0047683/2023-16
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio São Francisco, no Município de Passos.

Parecer nº 1476/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0032670/2023-04
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.12.2023
Credenciamento da entidade Instituto Educacional Antônio Cosenza Leite Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Instituto Educacional Antônio Cosenza Leite, no Município de Araçuaí.

Parecer nº 1477/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0094514/2022-74
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Ismael Junqueira de Souza, no Município de São Lourenço.

Parecer nº 1478/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0138535/2022-48
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.12.2023
Prorrogação da autorização de funcionamento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Cinderela, no Município de Santo Antônio do Jacinto.

Parecer nº 1479/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0061432/2023-12
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 21.12.2023
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela MESTRA - Centro Educacional Mestra Joana Lopes, no Município de Turmalina.

Parecer nº 1480/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0122898/2023-03
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.12.2023
Credenciamento da entidade Alaíde A. Oliveira Portela - Centro Educacional - ME e autorização de funcionamento do Centro Educacional e Pré-Escolar Pedacinho do Céu com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Pirapora.

Parecer nº 1482/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0064476/2023-80
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Deputado Joaquim Melo Freire, no Município de Guapé.

Parecer nº 1484/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0137942/2022-54
PROCESSO Nº 1260.01.0137992/2022-62
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.12.2023
Recredenciamento da entidade Colégio Cascatinha Ltda - ME e prorrogação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Cascatinha, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 1485/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0058104/2023-46
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Júlia Camões Vieito, no Município de Elói Mendes.

Parecer nº 1486/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0163882/2022-14
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.12.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Retiro do Limoeiro, no Município de Alvorada de Minas.

Parecer nº 1/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0156054/2023-04
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento da Escola Quintal da Infância com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Araguari.

Parecer nº 2/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0156053/2023-31
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 22.01.2024
Credenciamento da entidade Escola Quintal da Infância Ltda - ME, mantenedora da Escola Quintal da Infância, do Município de Araguari.

Parecer nº 11/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0164918/2022-75
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ofertados pela Escola Municipal Pedro Furtado, no Município de Itamarati de Minas.

Parecer nº 12/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0130497/2023-82
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Municipal Maria Antonieta Alvarenga, no Município de Paraguaçu, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos alunos e expedição de documentos.

Parecer nº 13/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0147522/2023-90
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) a ser ministrada pela Escola Municipal Cívico Militar Luiz Ribeiro Mendes, no Município de Urucuia.

Parecer nº 14/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0174248/2023-71
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) a ser ministrada pela Escola Municipal Maria Antonieta Alvarenga, no Município de Paraguaçu.

Parecer nº 15/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0087889/2023-78
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Belita Tameirão, no Município de Diamantina.

Parecer nº 16/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0025200/2023-31
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Colégio Arca, no Município de Barbacena.

Parecer nº 19/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0074405/2023-08
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 22.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Freitas Azevedo, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 20/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0133564/2022-17
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 22.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Luiz Ferreira, no Município de Candeias.

Parecer nº 21/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176682/2022-25
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 22.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Teodoro Saraiva de Oliveira, no Município de São Miguel do Anta.

Parecer nº 22/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0077101/2021-69
PROCESSO Nº 1260.01.0077153/2021-23
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 22.01.2024
Mudança de entidade mantenedora do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Equipe de Juiz de Fora, do Município de Juiz de Fora, e credenciamento da nova mantenedora.

Parecer nº 23/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0124550/2023-19
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 22.01.2024
Credenciamento da entidade Colégio Batista e Sales Ltda - ME e autorização de funcionamento Colégio Conquista - Unidade II com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Três Corações.

Parecer nº 24/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0106786/2023-79
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 22.01.2024
Credenciamento da entidade Colégio Batista Ester Ltda - ME e autorização de funcionamento do Colégio Batista Ester com Ensino Fundamental, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 25/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0099288/2023-86
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 22.01.2024
Autorização de funcionamento do Colégio SESC Contagem com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Contagem.

Parecer nº 31/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0166967/2022-42
PROCESSO Nº 1260.01.0061811/2023-61
PROCESSO Nº 1260.01.0166992/2022-46
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 23.01.2024
Recredenciamento da entidade Instituto Elizabeth Nasolsi Ltda. - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Instituto Educacional El Shadai, no Município de Ribeirão das Neves.

Parecer nº 32/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0061815/2022-53
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 23.01.2024
Alteração societária e recredenciamento da entidade IPETEC - Instituto Pedagógico Tereza Cristina EIRELI - EPP e reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Instituto Pedagógico Tereza Cristina, no Município de Contagem.

Parecer nº 33/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0145469/2023-37
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.01.2024
Autorização de funcionamento do Centro Educacional Maria Luiza Junqueira Ferraz com Ensino Fundamental (anos finais), no Município de Leopoldina.

Parecer nº 34/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0133086/2022-22
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Roberto Prado Leite de Educação Especial - APAE, no Município de Paraguaçu.

Parecer nº 35/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0177853/2022-30
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos fi-

nais) ministrado pela Escola Municipal Ministro Edmundo Lins, no Município de Viçosa.

Parecer nº 36/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0130762/2022-11
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Corujas e pela Escola Municipal Joaquim Ferreira de Macedo, no Município de Veredinha.

Parecer nº 37/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0126295/2022-49
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Dr. João Batista de Resende, no Município de Santana de Cataguases.

Parecer nº 38/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0153638/2023-52
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 23.01.2024
Credenciamento da entidade Instituto Educacional Vila dos Sonhos Ltda - ME e autorização de funcionamento do Instituto Educacional Vila dos Sonhos com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 40/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0064368/2023-86
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre Anchieta, no Município de Guapé.

Parecer nº 41/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0108361/2023-40
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 23.01.2024
Credenciamento da entidade Associação Bem Estar Natural e Educacional - ABENE e autorização de funcionamento do Centro Educacional Serra do Cipó - CESC com Ensino Fundamental (anos finais), na modalidade Educação do Campo, no Município de Jaboticatubas.

Parecer nº 42/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0120184/2023-46
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro de Educação Montealegrense, no Município de Monte Alegre de Minas.

Parecer nº 43/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0068990/2023-34
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Padre Antônio Gonçalves Machado, no Município de Alvinópolis.

Parecer nº 44/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0174287/2022-88
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal de Roberts, no Município de Teixeiras.

Parecer nº 45/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0133473/2022-49
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal João de Assis Campos, no Município de Cristais.

Parecer nº 46/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0079108/2023-97
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria do Carmo Cota, no Município de Alvinópolis.

Parecer nº 47/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0056391/2023-28
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 23.01.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio São Domingos, no Município de Araxá.

Parecer nº 48/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0149819/2023-54
PROCESSO Nº 1260.01.0140440/2023-20
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.01.2024
Credenciamento da entidade Escola Sonho Alto Ltda - ME e autorização de funcionamento do Colégio Fidelis com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Governador Valadares.

Parecer nº 49/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0142334/2023-98
PROCESSO Nº 1260.01.0142366/2023-10
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.01.2024
Credenciamento da entidade Associação Pedagógica Ana Primavesi e autorização de funcionamento da Escola Sofia de Viçosa com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Viçosa.

Parecer nº 50/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0068193/2023-19
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Afonsina Maria de Jesus, no Município de Prata.

Parecer nº 51/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0065325/2023-49
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.01.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Prefeito Omar Affonso da Silva, no Município de Poté.

Parecer nº 52/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0088018/2023-87
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.01.2024
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) a ser ministrada pela Escola Municipal Doutor Antônio Lucena Peixoto, no Município de Jequitinhonha.

Parecer nº 59/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0168396/2022-65
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.01.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santa Maria do Suaçuí - APAE de Santa Maria do Suaçuí, reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) e renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola de Educação Especial Integrarte - APAE, no Município de Santa Maria do Suaçuí.

Parecer nº 60/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0178291/2022-38
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Instituto Educacional Shalom, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 61/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0129839/2022-0
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.01.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Espaço Letrado, no município de Uberlândia.

Parecer nº 62/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0068197/2023-08
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Junto à Loja Maçônica União e Caridade, no Município de Prata.

Parecer nº 63/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0115498/2022-83
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antônio de Paula e Silva, no Município de Carvalhos.

Parecer nº 64/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0115850/2023-82
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.01.2024
Credenciamento da entidade Colégio Montessori de Belo Horizonte Ltda e autorização de funcionamento da Escola Fundamental Montessori com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 77/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0084590/2023-08
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 24.01.2024
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) a ser ministrada pela Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, no Município de Barão de Cocais.

Parecer nº 78/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0151266/2023-76
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 24.01.2024
Credenciamento da entidade Instituto Educacional HB Ltda. - ME e autorização de funcionamento do Happy Baby com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Contagem.

Parecer nº 85/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0161528/2022-37
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 25.01.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio São Mateus, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 90/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0125926/2023-18
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.02.2024
Autorização de funcionamento da Escola Municipal Aleci Urzedo Fortunato com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Iturama.

Parecer nº 91/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0110255/2023-21
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.02.2024
Autorização de funcionamento do Semear Centro Educacional Cristão - Unidade III com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Varginha.

Parecer nº 92/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0111133/2023-80
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pelo Colégio Diamante, no Município de Oliveira.

Parecer nº 93/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0023576/2023-35
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pelo Colégio São Judas Tadeu, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Município de Contagem.

Parecer nº 94/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0090303/2023-84
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Colégio Bernoulli GO, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 95/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171711/2022-91
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Ernesto Alves de Miranda, no Município de Abre Campo.

Parecer nº 96/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176871/2022-63
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Professor Pedro Gomide Filho, no Município de Viçosa.

Parecer nº 97/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176793/2022-35
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Francisco Ribeiro dos Santos e pela Escola Municipal Tertuliano Dias Moreira, no Município de Dona Euzébia.

Parecer nº 98/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176674/2022-47
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal José Xavier de Barros Filho, no Município de Raul Soares.

Parecer nº 99/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0061730/2021-23
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 26.02.2024
Renovação de Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Instituto Educacional Estrelinha Cintilante, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 100/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0145813/2023-61
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.02.2024
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental a ser ministrada pela Escola Municipal Dona Vina, no Município de Maravilhas.

Parecer nº 101/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0180801/2023-68
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade Semear Centro Educacional Cristão Ltda. - ME, mantenedora do Semear Centro Educacional Cristão, do Semear Centro Educacional Cristão - Unidade II e do Semear Centro Educacional Cristão - Unidade III, do Município de Varginha.

Parecer nº 102/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0126660/2023-8
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.02.2024
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais), em regime de alternância, a ser ministrada pela Escola Família Agrícola Renascer, no Município de Jequitinhonha.

Parecer nº 103/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0170413/2022-23
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), ministrado pelo Centro Educacional Maciel Aguiar Primeiro - CEMAP, de Ensino Fundamental, no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 104/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0129454/2023-16
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADA EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Maciel Aguiar Primeiro Ltda - ME, mantenedora do Centro Educacional Maciel Aguiar Primeiro - CEMAP e do Centro Educacional Maciel Aguiar Primeiro - Unidade II, ambos no Município de Ponte Nova.

Parecer nº 106/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0063146/2023-03
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pela Escola Municipal de Aparecida do Sul, no Município de Guapé.

Parecer nº 108/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0008730/2020-82
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Maurílio Miranda Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Maurílio Miranda, no Município de Contagem.

Parecer nº 109/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0038369/2019-82
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, mantenedora da Escola de Educação Especial - APAE de Brasília de Minas, do Município de Brasília de Minas.

Parecer nº 110/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0034926/2023-08
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Integrado de Educação e Recreação de Poços de Caldas, no Município de Poços de Caldas.

Parecer nº 111/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0135804/2022-65
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional Nosso Lar, no Município de Araguari.

Parecer nº 112/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0110049/2022-57
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.02.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Municipal Padre Júlio Gamboa, no Município de Padre Paraíso.

Parecer nº 113/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0004693/2023-44
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade Centro Integrado de Educação e Recreação de Poços de Caldas Ltda. - ME, mantenedora do Centro Integrado de Educação e Recreação, do Município de Poços de Caldas.

Parecer nº 114/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0071043/2023-87
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Monte Sião e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola de Educação Especial Amizade - APAE, no Município de Monte Sião.

Parecer nº 115/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0148248/2022-85
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Logosófico González Pecotche - Unidade II, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 116/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0149809/2022-36
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Joaquim Luiz de Paula, Jovino Silveira, Jesica Pereira Campos e Edmundo Lourenço e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Frei Patrício, no Município de João Pinheiro.

Parecer nº 117/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0158512/2022-86
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade Escola Cristã Arca da Aliança Ltda. - ME, mantenedora da Escola Cristã Arca da Aliança, de Ensino Fundamental (anos iniciais), do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 118/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0113025/2022-21
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Pinguinho de Gente, no Município de Caxambu.

Parecer nº 119/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0148370/2022-89
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Francisco Diniz, no Município de Luminárias.

Parecer nº 120/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0150229/2022-45
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Osvaldo Vicintin, no Município de Capitão Enéas.

Parecer nº 121/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0086561/2023-44
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.02.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Nova Geração, no Município de Três Corações.

Parecer nº 122/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0088406/2023-87
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelas Escolas Municipais: José Soares Brito, Arlindo Santiago e da Escola Municipal de 1º grau de São José II, no Município de Fruta de Leite.

Parecer nº 123/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0150395/2022-25
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.02.2024
Credenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Itambacuri, mantenedora da Escola de Educação Especial da APAE de Itambacuri, de Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Itambacuri.

Parecer nº 125/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0150621/2022-34
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e do curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental, ministrados pela Escola de Educação Especial da APAE de Itambacuri, no Município de Itambacuri.

Parecer nº 126/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0101771/2022-75
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade mantenedora Escola Infantil EL - SHADAI Ltda. - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos

iniciais), ministrado pelo Centro Educacional EL - Shadai, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 127/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0086721/2023-89
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.02.2024
Recredenciamento da entidade Centro Pedagógico Espaço Mágico Ltda., mantenedora do Centro Pedagógico Espaço Mágico, do Município de Montes Claros.

Parecer nº 128/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0158176/2022-40
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.02.2024
Renovação de reconhecimento do Curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais), ministrado pela Escola de Educação Especial Dona Flaviana, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Tiros, no município de Tiros.

Parecer nº 142/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0050237/2023-25
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 27.02.2024
Recredenciamento da entidade mantenedora Associação Projeto de Deus e de Renovação do Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Instituto Educacional Batista Shallom, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 149/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0162340/2022-35
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.02.2024
Prorrogação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Centro Educacional Mundo Mágico - Unidade II, no Município de Alfenas.

Parecer nº 151/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0075358/2020-88
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.02.2024
Recredenciamento da entidade - Associação Presbiteriana de Educação de Patos de Minas - APREPAM, mantenedora do IPE - Instituto Presbiteriano de Educação, no Município de Patos de Minas.

Parecer nº 152/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0030205/2023-17
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.02.2024
Recredenciamento da entidade Colégio Ouro Minas Ltda. - ME, mantenedora do Colégio Ouro Minas, do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 153/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0125025/2022-98
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 28.02.2024
Credenciamento da entidade Centro Educacional Arca de Noé Ltda., mantenedora do Centro Educacional Arca de Noé, do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 157/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0021750/2023-61
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.02.2024
Prorrogação da autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrada pela Escola Municipal Maria Geralda Miranda Brito Salomão, no Município de Ponto dos Volantes, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos alunos e expedição de documentos.

Parecer nº 158/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0047902/2023-20
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Abrão Adolpho Engel, no Município de Alfenas.

Parecer nº 159/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0157003/2022-89
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Rúbia Coelho, no Município de Governador Valadares.

Parecer nº 160/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0094103/2023-13
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 27.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Centro Educacional O Pequeno Polegar, no Município de Barbacena.

Parecer nº 161/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0100488/2022-87
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pela Escola Municipal de Sopa, no Município de Diamantina.

Parecer nº 162/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0030207/2023-60
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais), ministrado pelo Colégio Ouro Minas, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 164/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0141653/2023-55
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 28.02.2024
Autorização de funcionamento da Escola Municipal Deputado Eurípedes Craide com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Piumhi.

Parecer nº 166/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0091834/2023-69
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 28.02.2024
Credenciamento da entidade Centro Educacional Mundo Mágico de Rodeiro Ltda e do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Centro Educacional Mundo Mágico, no Município de Rodeiro.

Parecer nº 167/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0164607/2022-33
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola SESI Hamleto Magnavacca, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 168/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0143787/2022-58
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 28.02.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Águeda - CIEMSA, no Município de Silvianópolis.

Parecer nº 170/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0130671/2022-43
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 28.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola SESI Maria Madalena Nogueira, no Município de Betim.

Parecer nº 179/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0172180/2023-35
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 29.02.2024
Autorização de funcionamento da Escola Marista Guadalupe com Ensino Fundamental, no Município de Januária.

Parecer nº 186/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0082429/2023-58
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Ramos de Souza, no Município de Bocaiúva.

Parecer nº 187/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0070722/2023-24
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais José Petronilho, da Gameleira, Luiz Rodrigues de Abreu, Pedra Dourada, Lucindo Antônio Faria Filho e Igreja do Suíço, no Município de Luisburgo.

Parecer nº 188/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0132330/2022-64
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Madre Luiza Gonzaga, Prefeito Alaor Soares Mundim e Maria Leocádia Rosa, do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Celso Bueno e do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola Municipal Francisco Campos, no Município de Monte Carmelo.

Parecer nº 189/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0159441/2022-29
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Ribeirão do Jorge, no Município de Fervedouro.

Parecer nº 190/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0064606/2023-62
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Instituto Maria Imaculada, no Município de Barbacena.

Parecer nº 191/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0150763/2023-77
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Foch, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 192/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0095901/2023-64
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Batista Leite, no Município de São Sebastião do Oeste.

Parecer nº 193/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0133459/2022-39
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Prefeito Aristeu Maia, no Município de Cristais.

Parecer nº 194/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0159479/2022-70
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 29.02.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais José Moretzsohn, Santa Terezinha e Senhora Santana, no Município de Presidente Bernardes.

Parecer nº 195/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0147303/2022-89
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.02.2024
Prorrogação do recredenciamento da entidade Instituto Educacional Pequenos Pensadores Ltda - ME e do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Educacional Pequenos Pensadores, no Município de Montes Claros, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos alunos e expedição de documentos.

Parecer nº 196/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0109210/2021-15
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 29.02.2024
Prorrogação do recredenciamento da entidade Sis-

tema de Ensino Pedacinho do Céu Ltda. e do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Sistema de Ensino Pedacinho do Céu, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 197/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0009716/2023-29
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 29.02.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Tenente Ezequiel, no Município de Abaeté.

Parecer nº 213/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0151110/2023-20
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 18.3.2024
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Nossa Senhora das Graças - Ensino Especial da APAE de Rio Casca, no Município de Rio Casca.

Parecer nº 214/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0157953/2022-47
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antônio Barbosa Neto, no Município de Guidoval.

Parecer nº 215/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0135808/2022-54
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 18.3.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola Souza Alves - ESA, no Município de Prata.

Parecer nº 216/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0138377/2022-46
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Educandário Carlos Drummond de Andrade, no Município de Nanuque.

Parecer nº 217/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0059723/2023-80
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 18.3.2024
Credenciamento da entidade R&B Empreendimentos Educacionais EIRELI - EPP, mantenedora do Colégio São Mateus, do Município de Montes Claros.

Parecer nº 218/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0115471/2023-33
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 18.3.2024
Prorrogação do credenciamento da entidade mantenedora C.E.P.P.G. - Centro Educacional Pedro de Paula Guidi EIRELI - ME e da autorização de funcionamento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Bom Jesus, no Município de Pirajuba, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos estudantes e expedição de documentos.

Parecer nº 219/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176494/2022-57
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal do Brilhante, no Município de Tupaciguara.

Parecer nº 220/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176495/2022-30
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Francisco Ferreira Borges Sobrinho, no Município de Tupaciguara.

Parecer nº 221/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0156756/2022-65
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Menino Jesus, no Município de Madre de Deus de Minas.

Parecer nº 222/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0177892/2022-44
PROCESSO Nº 1260.01.0177899/2022-49
PROCESSO Nº 1260.01.0177904/2022-11
PROCESSO Nº 1260.01.0177910/2022-43
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Padre Joviano Alves, Raimunda Lourdes de Araújo, Francisco Xavier Vieira e de Covão, no Município de Serra Azul de Minas.

Parecer nº 223/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0035272/2023-75
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional Criativo - CECRI, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 226/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0123287/2022-76
PROCESSO Nº 1260.01.0123521/2022-63
PROCESSO Nº 1260.01.0123513/2022-85
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 18.3.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Carmo da Cachoeira e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola de Educação Especial Luciana Reis Villela - APAE, no Município de Carmo da Cachoeira.

Parecer nº 227/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0073687/2023-91
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 18.3.2024
Mudança da entidade mantenedora da Escola de Educação Especial Flor Amarela, do Município de São Vicente de Minas.

Parecer nº 228/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0073627/2023-62
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 18.3.2024
Credenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Vicente de Minas, mantenedora da Escola de Educação Especial Flor Amarela, do Município de São Vicente de Minas.

Parecer nº 229/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0073787/2023-10
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola de Educação Especial Flor Amarela, no Município de São Vicente de Minas.

Parecer nº 230/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0009841/2023-49
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Clínica de Educação Especial da APAE, no Município de Campo Belo.

Parecer nº 231/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0009848/2023-54
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 18.3.2024
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Clínica de Educação Especial da APAE, no Município de Campo Belo.

Parecer nº 232/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0152488/2022-65
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Carlos Damiano Fuzatto, no Município de São João del Rei.

Parecer nº 233/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0113009/2022-65
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Presidente John Kennedy, no Município de Caxambu.

Parecer nº 234/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0158121/2022-70
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola de Ensino Especial Ludovina Januária Pinheiro - APAE, no Município de Presidente Olegário.

Parecer nº 235/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0156692/2022-47
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Várzea de Santo Antônio, pela Escola Municipal Juscelino Manso, pela Escola Municipal Ponte Nova, pela Escola Municipal Prefeito Joaquim Ribeiro de Paula e pela Escola Municipal Coronel Antônio Lulu, no Município de Bias Fortes.

Parecer nº 236/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0159023/2022-63
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Abílio Linhares, no Município de Astolfo Dutra.

Parecer nº 237/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0139518/2022-85
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola SESI José Alencar Gomes da Silva, no Município de Araguari.

Parecer nº 238/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176791/2022-89
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Joaquim Emílio Baptista, no Município de Mariana.

Parecer nº 239/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0089574/2023-76
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 18.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Anicésio Gonçalves Caixeta, Jahyr Nunes Peres, Monsenhor Sebastião Fernandes e Vicente Mandu, no Município de Guimarânia.

Parecer nº 243/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171722/2022-85
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dr. Sertório Amorim e Silva, no Município de Abre Campo.

Parecer nº 244/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0127100/2023-39
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Maria Augusta Ramos Figueiredo, no Município de Medina.

Parecer nº 245/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0152655/2023-15
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 246/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0077289/2023-31
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 19.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola SESI Alberto Martins Fontoura Borges, no Município de Uberaba.

Parecer nº 248/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176497/2022-73
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrados pela Escola Municipal Maria da Conceição Borges, no Município de Tupaciguara.

Parecer nº 249/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0163417/2022-56
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário e pela Escola Municipal Cícero Ribeiro de Magalhães, no Município de Brás Pires.

Parecer nº 250/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171725/2022-04
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Estevão Costa Oliveira, no Município de Abre Campo.

Parecer nº 251/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0098455/2023-73
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Barroso Neto, pela Escola Municipal Olímpio Campos Rocha, pela Escola Municipal Governador Valadares, pela Escola Municipal 18 de Setembro e pela Escola Municipal Serafim de Pinho, no Município de Sabinópolis.

Parecer nº 252/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171798/2022-70
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Honorina Nacif, no Município de Abre Campo.

Parecer nº 253/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0044136/2022-49
PROCESSO Nº 1260.01.0149253/2022-13
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 19.3.2024
Recredenciamento da entidade Colégio Tales de Mileto Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Tales de Mileto, no Município de Frutal.

Parecer nº 254/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0044492/2023-37
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Curso G9, no Município de Itajubá.

Parecer nº 256/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0102348/2023-13
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Educacional ABC, no Município de Patrocínio.

Parecer nº 257/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0007848/2023-25
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Coronel Manuel Pinto e do Ensino Fundamental ministrado pelas Escolas Municipais Lídio José Marques, Santa Luzia, São José e do Taquaral, no Município de Carmo do Rio Claro.

Parecer nº 258/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0147201/2022-30
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 19.3.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Guaranésia, reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola de Educação Especial João Castejon Branco - APAE, no Município de Guaranésia,

Parecer nº 259/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0118708/2022-34
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal de Educação Infantil Portal das Letras, no Município de São Thomé das Letras.

Parecer nº 261/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0100295/2023-57
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 19.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Feliciano Antônio de Faria, em Campina Verde.

Parecer nº 278/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0061263/2023-16
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 20.3.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Colégio Sucesso, no Município de Itajubá.

Parecer nº 287/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0139410/2022-91
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.3.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelas Escolas Municipais: Nossa Senhora das Graças, São Sebastião, Tiradentes e Vereador Antônio Rodrigues dos Santos, e referente à renovação de reconhecimento do curso de Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Artur Dias Barbosa, no Município de Nova Módica.

Parecer nº 303/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0054164/2021-23
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Instituto Educacional Libertas, no Município de Contagem.

Parecer nº 304/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0129818/2021-88
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 22.4.2024
Recredenciamento da entidade Instituto Educacional Libertas Ltda. - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Educacional Libertas, no Município de Contagem.

Parecer nº 305/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0121242/2022-98
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Criança Feliz e do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Ursinhos Carinhosos, São Vicente de Paula, São Jorge, Santo Antônio II e São Gil, no Município de Itamarandiba.

Parecer nº 307/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057951/2023-06
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João José de Souza, no Município de Cristina.

Parecer nº 308/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0146201/2022-64
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Doutor Geraldo Carrara, no Município de Santo Antônio do Amparo.

Parecer nº 310/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0133851/2023-25
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 22.4.2024
Autorização de funcionamento da Escola Municipal Professora Therezinha Maria de Jesus com Ensino Fundamental (anos iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Conceição do Mato Dentro.

Parecer nº 311/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0056063/2023-57
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dr. Jacy de Figueiredo, no Município de Varginha.

Parecer nº 312/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0101754/2023-46
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Casa da Criança Maria Antônia, Nathália Jesus Silva e Rogério Firmino Lopes e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Professora Ana Célia de Oliveira Souza, no Município de Diamantina.

Parecer nº 313/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0097085/2023-09
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Julia de Lima, no Município de Santana do Deserto.

Parecer nº 314/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0115501/2022-02
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Capitão Antônio Camilo de Oliveira, no Município de Carvalhos.

Parecer nº 315/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0133540/2022-83
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Alves Duca, no Município de Santana do Jacaré.

Parecer nº 316/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0159371/2022-76
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Emílio Soares e pela Escola Municipal Marieta Guariglia Bravo, no Município de Tombos.

Parecer nº 317/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057926/2023-02
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Coronel Francisco Moreira da Costa, no Município de Cristina.

Parecer nº 318/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0168915/2022-20
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Monsenhor Ibrahim Gomes Caputo e do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola Municipal Dona Maria Duarte Braga, no Município de Piraúba.

Parecer nº 319/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0172711/2022-57
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro Educacional Pró-Efeito, no Município de Viçosa.

Parecer nº 320/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0035087/2023-26
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 22.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio São José e São Geraldo, no Município de Divinópolis.

Parecer nº 321/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0098330/2023-53
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pela Escola Municipal Juscelino Kubitschek, no Município de Santana do Deserto.

Parecer nº 322/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0153197/2022-31
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Silvia Nunes, do Município de Casa Grande.

Parecer nº 323/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0175874/2022-16
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Eugênio Morais, Manoel Ferreira Lima e Sebastião Brinati, no Município de Caparaó.

Parecer nº 324/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0021055/2023-08
PROCESSO Nº 1260.01.0128011/2023-80
PROCESSO Nº 1260.01.0122563/2022-30
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.4.2024
Alteração societária e recredenciamento da entidade Escola Miri Piri Ltda. - EPP e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Miri Piri Brasil, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 325/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0162521/2022-95
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Pilar, no Município de Ubá.

Parecer nº 326/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0097087/2023-52
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelas Escolas Municipais Margarida Dias e São Dimas, do Município de Ibiá.

Parecer nº 327/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0055593/2023-40
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Sebastião Patrício Pinto, no Município de Coronel Xavier Chaves.

Parecer nº 328/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0098973/2023-55
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.4.2024
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola de Ensino Especial da APAE, no Município de Janaúba.

Parecer nº 338/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0096102/2023-69
RELATORA: Zuleica Reis Ávila
APROVADO EM 23.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fun-

damental (anos iniciais) ministrado pela Escola Tia Aparecida - APAE, no Município de Ibiá.

Parecer nº 339/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057914/2021-41
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2024
Recredenciamento da entidade Centro Educacional Paquetá Ltda, mantenedora do Colégio Paquetá, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 340/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0143663/2023-08
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Instituto Educacional Mayrink Vieira - Unidade II, no Município de Ipatinga.

Parecer nº 341/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057907/2021-36
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Colégio Paquetá, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 342/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0093636/2023-12
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pelo Colégio Inova Caminhos Dourados, no Município de Varginha.

Parecer nº 343/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171209/2022-65
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Padre José Godinho, no Córrego do Barroso, Município de Abre Campo.

Parecer nº 344/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0056789/2023-49
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Guilhermina Mendes Silveira, no Município de Mato Verde.

Parecer nº 345/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0149812/2022-52
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2024
Credenciamento da entidade mantenedora Cooperativa de Ensino de Ouro Preto Ltda. e reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pelo Centro Educacional Ouro Preto, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 346/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0100938/2023-59
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Presidente Antônio Carlos, do Município de Uberlândia.

Parecer nº 347/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0174851/2022-89
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 23.4.2023
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Biazutti e do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Deputado Abelard Pereira, no Município de Carandaí.

Parecer nº 348/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057943/2023-28
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Deputado Milton Reis, no Município de Cristina.

Parecer nº 349/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0093995/2022-22
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Álvaro Faria Pereira, no Município de Areado.

Parecer nº 350/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0068198/2023-78
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Dr. Severiano Vilela Junqueira, no Município de Prata.

Parecer nº 351/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0127537/2022-77
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 23.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Cristão de Montes Claros, no Município de Montes Claros.

Parecer nº 352/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0113852/2022-02
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Espírita Professor Rubens Costa Romanelli, no Município de Contagem.

Parecer nº 353/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0048149/2023-44
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio União - CÉU, no Município de Conceição das Alagoas.

Parecer nº 354/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0035892/2023-19
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Amélia Maria Franco e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal José Baldoíno Borges, no Município de Matutina.

Parecer nº 355/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0157696/2022-02
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Eunice Silva Moreira, no Município de Santana do Garambéu.

Parecer nº 356/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0063080/2023-39
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Apogeu - Unidade VI, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 357/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0155942/2022-24
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Irmãs Cândida, no Município de Arapuá.

Parecer nº 358/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0099604/2023-90
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Renovação do reconhecimento Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Colégio Elitte, no Município de Bicas.

Parecer nº 359/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0074766/2023-58
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Darcy Ribeiro, no Município de Crucilândia.

Parecer nº 360/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0046700/2023-76
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Tancredo Neves, no Município de Alfenas.

Parecer nº 361/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0042148/2021-87
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 23.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Paulo Freire - Unidade Cabral, no Município de Contagem.

Parecer nº 362/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0082947/2023-40
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Maria Ribeiro, no Município de Águas Formosas.

Parecer nº 363/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0025204/2023-20
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Benedito Pimenta de Pádua e pela Escola Municipal Horácio Faleiros, no Município de Capetinga.

Parecer nº 364/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0085084/2023-56
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pelo Colégio Master Varginha, no Município de Varginha.

Parecer nº 365/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0119083/2022-94
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelas Escolas Municipais Virgínia Leopoldina e Antônio Silveira de Azevedo, pertencentes a rede municipal de ensino de Capelinha.

Parecer nº 366/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176500/2022-89
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal São Tarcísio, do Município de Tupaciguara.

Parecer nº 367/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0043272/2021-03
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.4.2024
Recredenciamento da entidade mantenedora Centro Educacional Pingo de Gente Ltda - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo IEPG Instituto Educacional Pingo de Gente, no Município de Timóteo.

Parecer nº 368/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0009864/2023-10
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Antenor Vieira da Silva, do Município de Gonçalves.

Parecer nº 369/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0152038/2022-90
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 23.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Ari Carlos Cambraia, do Município de Santo Antônio do Amparo.

Parecer nº 378/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0051600/2023-84
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Centro Educacional Beija-flor, no Município de Araguari.

Parecer nº 379/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0154747/2022-85
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Pedro Saturnino e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Lourismar Palhares Machado, no Município de Jequitibá.

Parecer nº 380/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0070695/2023-74
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola Municipal Manoel Ferreira da Cunha, no Município de Santa Juliana.

Parecer nº 381/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0094277/2023-68
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 24.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Bom Pastor, no Município de São João del Rei.

Parecer nº 382/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0094941/2023-85
PROCESSO Nº 1260.01.0094944/2023-04
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 24.4.2024
Credenciamento da entidade Falco Gestão Ltda - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro de Educação Interativa - CEI, ambos do Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 383/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0094803/2022-31
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pelo Colégio Junqueira - Unidade I, de no Município de Andradas.

Parecer nº 384/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0107637/2022-94
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pelo Colégio Nova Era, no Município de Juiz de Fora

Parecer nº 385/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0112401/2023-85
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.4.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Instituto Educacional Dom Bosco, no Município de Ribeirão das Neves.

Parecer nº 386/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0108364/2023-56
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.4.2024
Recredenciamento da entidade Instituto Educacional Dom Bosco Ltda-ME, mantenedora do Instituto Educacional Dom Bosco, de Ensino Fundamental, no Município de Ribeirão das Neves.

Parecer nº 387/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0087023/2023-83
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal São José, no Município de Piranguçu.

Parecer nº 388/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0051602/2023-30
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola de Educação Especial da APAE de Iturama, no Município de Iturama.

Parecer nº 389/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0051496/2023-79
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.4.2024
Credenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Iturama, mantenedora da Escola de Educação Especial da APAE de Iturama, no Município de Iturama.

Parecer nº 390/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0095663/2023-88
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Olívia Antunes Lopes, no Município de São João Nepomuceno.

Parecer nº 391/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0011273/2023-88
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Instituto Eros Gustavo, no Município de Contagem.

Parecer nº 392/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0046456/2023-68
PROCESSO Nº 1260.01.0176136/2022-23
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.4.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Divino, reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) e renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministradas pela Escola de Educação Especial Patrícia Magalhães, no Município de Divino.

Parecer nº 398/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057894/2023-90
RELATOR; Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 25.4.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Carneiro de Rezende, no Município de Cristina.

Parecer nº 400/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0021441/2024-59
PROCESSO Nº 1260.01.0021443/2024-05
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 25.4.2024
Credenciamento da entidade Escola Novo Mundo Ltda - ME e autorização de funcionamento da Escola Novo Mundo - Unidade II com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 410/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0158658/2022-24
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal João Lúcio dos Santos, de Congonhal

Parecer nº 411/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0155198/2022-33
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Prefeito João Gibram, no Município de Campo Belo.

Parecer nº 412/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0086978/2023-37
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Severiano Ribeiro Cardoso, no Município de Piranguçu.

Parecer nº 413/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0162536/2022-78
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental, ministrado pelo Centro Educacional Jean Piaget, de Ensino Fundamental, situado no Município de Ubá.

Parecer nº 414/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171110/2022-22
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola da APAE, de Santa Bárbara

Parecer nº 415/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171111/2022-92
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 20.5.2024
Credenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE Santa Bárbara, mantenedora da Escola da APAE Santa Bárbara, de Santa Bárbara

Parecer nº 416/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0106603/2022-76
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 20.5.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Campos Altos, mantenedora da Escola Elos de Amor, de Campos Altos.

Parecer nº 417/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0085122/2023-97
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Elos de Amor, de Campos Altos.

Parecer nº 418/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0055591/2023-94
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professor Joaquim Pinto Lara, de Conceição da Barra de Minas.

Parecer nº 419/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0060065/2023-61
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 20.5.2024
Recredenciamento da entidade Almeida e Magela Ltda. - ME e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Educarte, de Dona Euzébia.

Parecer nº 420/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0170063/2022-64
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 20.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Conviver, de Belo Horizonte.

Parecer nº 421/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0170149/2022-70
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 20.5.2024
Recredenciamento da entidade Instituto Educacional Pintando o Sete Ltda - ME, mantenedora do Colégio Conviver, de Belo Horizonte.

Parecer nº 422/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0028270/2022-79
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 20.5.2024
Recredenciamento da entidade Centro Recreativo Meu Cantinho Feliz EIRELI - ME e renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Educacional Meu Cantinho Feliz, de Contagem.

Parecer nº 423/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0024638/2023-73
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Professor Ladário Teixeira, de Uberlândia.

Parecer nº 424/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0089880/2023-59
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 20.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Estevão Monteiro, de Frei Gaspar.

Parecer nº 425/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0093606/2023-46
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pelo Centro de Desenvolvimento Educacional Vem Ser, de Jaboticatubas.

Parecer nº 426/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0160077/2022-26
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 20.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Centro de Desenvolvimento Educacional Vem Ser, de Jaboticatubas.

Parecer nº 427/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0160066/2022-32
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 20.5.2024
Recredenciamento da entidade Centro de Desenvolvimento Educacional Vem Ser Ltda. - ME, mantenedora do Centro de Desenvolvimento Educacional Vem Ser, de Jaboticatubas.

Parecer nº 428/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0159048/2022-67
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes, de Diogo de Vasconcelos.

Parecer nº 429/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0120603/2023-82
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 20.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Márcia Caetano Alves, de Monte Alegre de Minas.

Parecer nº 436/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0105288/2022-79
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Yolanda Dias Ribeiro, de Alterosa.

Parecer nº 437/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0134763/2023-39
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Doutor Otávio Vieira Machado, de Pirapora.

Parecer nº 438/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0035071/2023-70
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Boa Vista, de Uberlândia.

Parecer nº 439/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0094663/2022-28
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional Poços, de Poços de Caldas.

Parecer nº 440/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0086590/2023-37
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Cristiano Machado, de Simonésia.

Parecer nº 441/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0089247/2023-78
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal São Francisco, de Natércia.

Parecer nº 442/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0027439/2023-09
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves, de Uberlândia.

Parecer nº 443/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0080455/2023-06
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Oficina Sofia Antipoff, de Belo Horizonte.

Parecer nº 444/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0149662/2023-25
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal José Pedro Dirceu, de Campo Florido.

Parecer nº 445/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0074235/2023-39
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 21.5.2024
Recredenciamento da entidade Escola Amarelinha - Centro de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ltda. - ME, mantenedora da Escola Amarelinha, de Bicas

Parecer nº 446/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0116149/2022-63
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 21.5.2024
Autorização da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) a ser ministrada pela Escola Elos de Amor, de Campos Altos.

Parecer nº 448/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0089812/2023-52
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.5.2024
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Especial Irany Silva Salvador de Oliveira, de Itabirito.

Parecer nº 449/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0148659/2023-43
PROCESSO Nº 1260.01.0148603/2023-03
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.5.2024
Mudança da entidade mantenedora da Escola Casinha Amarela, de Belo Horizonte, e credenciamento da nova mantenedora.

Parecer nº 450/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0148675/2023-96
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Casinha Amarela, de Belo Horizonte.

Parecer nº 451/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0155200/2022-76
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Coronel Pedro Silva, de Campo Belo.

Parecer nº 452/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0035073/2023-16
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Guarda Antônio Rodrigues Nascimento, de Uberlândia.

Parecer nº 453/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0074411/2023-40
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Elias Queiroz Vieira - APAE, do Prata.

Parecer nº 454/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0083415/2023-14
RELATOR: Wagner Silveira Rezende
APROVADO EM 21.5.2024
Renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pelo Centro de Atendimento à Criança Excepcional - Educação Especial - APAE, de Vazante.

Parecer nº 455/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0102719/2023-84
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Cônego Bento, de Carmésia.

Parecer nº 456/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0024639/2023-46
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende, de Uberlândia.

Parecer nº 457/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0132670/2022-02
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrados pelo Centro Pedagógico Capelo Gaivota, de Montes Claros.

Parecer nº 458/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0078873/2023-40
RELATORA; Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Prefeito Wilmar Alves de Oliveira, de Araporã.

Parecer nº 459/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0133456/2023-20
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 21.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Monsenhor Vicente Soares, de Pitangui.

Parecer nº 478/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0080339/2021-40
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Geraldo Alves Coutinho e renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Bertolino Ferreira de Queiroz, de Varzelândia.

Parecer nº 479/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0064507/2023-19
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 22.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola SESI Santa Rita de Cássia, de Ipatinga.

Parecer nº 480/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0142731/2022-52
RELATORA; Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 22.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Roberto Martins Magno, de Mata Verde.

Parecer nº 481/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0175871/2022-97
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 22.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Berlaar Sagrado Coração de Jesus, de Araguari.

Parecer nº 484/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0149368/2023-09
PROCESSO Nº 1260.01.0149362/2023-74
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 22.5.2024
Credenciamento da entidade Educadom Uberlândia Ltda - EPP e autorização de funcionamento do Colégio Dom Bosco - Unidade II com Ensino Fundamental, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 487/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0078853/2023-95
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrados pela Escola Municipal Olintha de Oliveira Vale, de Araporã.

Parecer nº 488/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0103713/2023-18
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Vale do Sapucaí, de Pouso Alegre.

Parecer nº 489/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0110296/2023-78
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Ouro Minas, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 490/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0089706/2023-04
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.5.2024
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola de Educação Especial Dr. José Eduardo Mayrink, de Jequeri.

Parecer nº 491/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0149568/2023-41
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.5.2024
Autorização de funcionamento da Escola Municipal João Urzedo com Ensino Fundamental (anos iniciais), em Veríssimo.

Parecer nº 492/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171129/2022-91
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.5.2024
Recredenciamento da entidade Instituto Educacional Pequeninos do Rei - ME, mantenedora do Instituto Educacional Pequeninos do Rei, de Belo Horizonte.

Parecer nº 494/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0071331/2021-77
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 23.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Educacional Pequeninos do Rei, de Belo Horizonte.

Parecer nº 497/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0061772/2023-47
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 23.5.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Colégio Junqueira - Unidade III, de Andradas.

Parecer nº 498/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0117044/2023-48
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 23.5.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional Adventista Dr. Otto Keppke, de Governador Valadares.

Parecer nº 499/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0108672/2023-82
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Otávio Gonçalves, de São João Nepomuceno.

Parecer nº 500/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0152184/2022-28
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal de Santana de Caldas, pela Escola Municipal João Ferreira Elias Amarante, pela Escola Municipal Mauro Franco, pela Escola Municipal Santa Terezinha e pela Escola Municipal Presidente Crispim Jacques Bias Fortes, de Caldas.

Parecer nº 501/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0121539/2023-30
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Municipal Senador Miguel Lana, de Ponte Nova.

Parecer nº 502/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0019342/2023-87
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Dona Lidinha, pela Escola Municipal Josino Alvim, pela Escola Municipal Coronel Fidelis Vasconcelos e pela Escola Municipal Lourdes Ferraz Cunha, de Piumhi.

Parecer nº 503/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0151113/2022-39
RELATORA; Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Beijamin Guedes, pela Escola Municipal Joana Inês Brito de Souza e pela Escola Municipal Professora Eralina Mendes Rêgo, de Pintópolis.

Parecer nº 504/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0095410/2023-32
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrados pela Escola Nascer do Sol - APAE, no Município de Araporã.

Parecer nº 505/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0092576/2023-17
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Antônio Patrício de Lacerda, pela Escola Municipal Dom Pedro II, pela Escola Municipal Vereador João Batista Lopes, pela Escola Municipal José Leocádio dos Santos, pela Escola Municipal José Temponi Garcia e pela Escola Municipal Coronel Rodrigo Lacerda, de Santa Maria do Suaçuí.

Parecer nº 506/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0146934/2022-61
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 04.6.2024
Renovação de reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrada pela Escola Luciana, de Uberaba.

Parecer nº 507/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0017976/2023-12
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Centro Educacional Evolução, de Bambuí.

Parecer nº 508/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0162620/2022-41
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Princesa Isabel e do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Juazeiro e pela Escola Municipal Quilombola Jesuíto José Gonçalves, de Matias Cardoso.

Parecer nº 509/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0133397/2023-61
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Lucy Rocha, de Pitangui.

Parecer nº 510/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0171113/2022-38
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal de Acuruí, de Itabirito.

Parecer nº 511/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0145803/2022-43
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Noemi Motta Bustamante, de Fundamental (anos iniciais), situada no município de Itamonte.

Parecer nº 512/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0076368/2023-66
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 04.6.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Colégio Batista de Congonhas, situado no Município de Congonhas.

Parecer nº 513/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0055605/2023-07
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 04.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Maria José

de Melo - Dona Zizinha, de Ensino Fundamental (anos iniciais), situada no município de Lagoa Dourada.

Parecer nº 525/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0073822/2022-38
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Lucinéa Aparecida de Carvalho, no Município de Soledade de Minas.

Parecer nº 526/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0170599/2022-45
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.6.2024
Alteração societária na entidade Centro Integrado de Educação e Recreação de Poços de Caldas Ltda. - ME, mantenedora do Centro Integrado de Educação e Recreação de Poços de Caldas, no Município de Poços de Caldas.

Parecer nº 527/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0170060/2022-48
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.6.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola Rafaela Menicucci, no Município de Visconde do Rio Branco.

Parecer nº 528/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0115190/2022-57
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Joaquim Ramos de Oliveira, no Município de Dom Viçoso.

Parecer nº 529/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0090541/2024-57
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 24.6.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Paracatu, mantenedora do Educandário César Brochado Adjuto, do Município de Paracatu.

Parecer nº 530/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0151263/2022-63
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Charles Crayon e pela Escola Municipal João Inácio da Silva e do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrados pela Escola Municipal Maria da Conceição Silva, no Município de São José da Safira.

Parecer nº 531/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0022876/2023-20
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelas Escolas Municipais José Gonçalves Soares, Olinto Ramalho, São Vicente, Joaquim Viana Gonçalves e Irmã Maria Gema, no Município de Araçuaí.

Parecer nº 532/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0156361/2022-60
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais São João Batista, Martins Rodrigues de Almeida, Maria da Silva Rocha e José de Alencar, no Município de Itambacuri.

Parecer nº 533/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0035078/2023-75
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Maria Leonor de Freitas Barbosa, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 534/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0084139/2023-60
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Julius Peter Paul Katz, no Município de Brasilândia de Minas.

Parecer nº 535/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0159485/2022-05
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 24.6.2024
Credenciamento da entidade Escola Lígia Ferreira Alves Ltda - ME, mantenedora do Instituto Educacional Pingo de Gente, do Município de Itabirito.

Parecer nº 536/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0169712/2023-32
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 24.6.2024
Recredenciamento da entidade Jardim de Infância Soraia Rodrigues Ltda. - ME, mantenedora da Escola Pedacinho de Gente, do Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 537/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0095099/2023-87
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelo Instituto Educacional Pingo de Gente, no Município de Itabirito.

Parecer nº 538/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0074009/2023-30
RELATOR: Sérgio Luiz Nascimento
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professora Celina Cruz, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 539/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0112946/2023-17
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Fundação Dom Bosco - Escola Especial Lígia de Souza Tibo, no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 540/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057142/2023-24
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Degraus de Ensino, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 541/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0157979/2022-24
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Teófilo Ferreira de Paiva, no Município de Paiva.

Parecer nº 542/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0129164/2023-86
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.6.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Monte Carmelo, mantenedora da Escola Monsenhor Inácio Kusch - APAE, no Município de Monte Carmelo.

Parecer nº 543/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0029400/2023-24
PROCESSO Nº 1260.01.0029483/2023-14
PROCESSO Nº 1260.01.0029437/2023-92
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.6.2024
Recredenciamento da entidade mantenedora Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Resende Costa, renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA -

Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola Especializada Pingo de Luz, no Munícipio de Resende Costa.

Parecer nº 544/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0057934/2023-77
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Deputado Euclides pereira Cintra, no Município de Cristina.

Parecer nº 545/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0087349/2023-11
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Professora Ondina Ferreira Pestana, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 546/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0177259/2022-63
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 24.6.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Luz e reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos finais) ministrados pela Escola de Educação Especial Estrela Dalva, no Município de Luz.

Parecer nº 551/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0130216/2023-06
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 25.6.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Cruzeiro da Fortaleza e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola Especial Ilda Siqueira Romão - APAE de Cruzeiro da Fortaleza, no Município de Cruzeiro da Fortaleza.

Parecer nº 552/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0176935/2022-81
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 25.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Wilson Pimenta Ferreira, no Município de Mariana.

Parecer nº 553/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0167208/2022-34
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 25.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pelo Colégio Conexão Kids, no Município de Juiz de Fora.

Parecer nº 554/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0174107/2022-98
RELATOR: Paulo Leandro de Carvalho
APROVADO EM 25.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professor Hélio Homem de Faria, no Município de Ouro Preto.

Parecer nº 561/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0064872/2023-58
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.6.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Augusta de Castro Neves, no Município de Itambacuri.

Parecer nº 562/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0110598/2023-72
RELATORA: Kátia Liliane Alves Canguçu
APROVADO EM 26.6.2024
Recredenciamento da entidade mantenedora Centro Especializado Nossa Senhora D'Assumpção Ltda. e renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola Nossa Senhora D'Assumpção, no Município de Betim.

Parecer nº 563/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0173813/2022-82
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 26.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Major Custódio Pereira, do Ensino Fundamental (anos finais) ministrado pela Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima e do Ensino Fundamental ministrado pela Escola Municipal Moisés Basílio de Camargos, no Município de Cruzeiro da Fortaleza.

Parecer nº 564/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0114210/2023-33
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.6.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Nova Serrana, mantenedora da Escola Fausto Pinto da Fonseca - APAE, do Município de Nova Serrana.

Parecer nº 565/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0038694/2023-25
RELATORA; Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Professor Luís Rocha e Silva, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 566/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0155961/2023-90
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pelas Escolas Municipais Antônio Benquerer, Israel de Araújo, Sereia do Pinho e Teodomiro Andrade, no Município de Grão Mogol.

Parecer nº 567/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0048113/2023-46
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.6.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrados pela Escola de Educação Especial Raio de Luz, no Município de Fervedouro.

Parecer nº 568/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0040565/2023-45
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.6.2024
Renovação de reconhecimento do Ensino Fundamental ministrado pela Escola SESI José Bento Nogueira Junqueira, no Município de São Gonçalo do Sapucaí.

Parecer nº 569/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0070439/2023-02
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 26.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrado pela Escola Municipal Alda Fernandes Gouveia, no Município de Fernandes Tourinho.

Parecer nº 570/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0035079/2023-48
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Sebastiana Silveira Pinto, no Município de Uberlândia.

Parecer nº 571/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0146098/2022-32
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 26.6.2024
Renovação do reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pelo Centro Municipal de Educação Professora Maria Hilma Murta Kangussu, no Município de Joaíma.

Parecer nº 578/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0066570/2023-93
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 27.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental ministrados pela Associação Brasileira de

Reabilitação e Alfabetização de Crianças Especiais - ABRACE, no Município de Uberaba.

Parecer nº 579/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0162654/2022-93
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 27.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Marechal Cândido Rondon, no Município de Pedra Azul.

Parecer nº 580/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0175573/2022-92
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 27.6.2024
Prorrogação da renovação do reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, no Município de Campina Verde, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos alunos e expedição de documentos.

Parecer nº 581/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0114906/2023-59
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 27.6.2024
Recredenciamento da entidade Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pimenta, mantenedora da Escola Especial Professora Elaine Rodrigues Nunes, no Município de Pimenta.

Parecer nº 583/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0121174/2023-88
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 27.6.2024
Reconhecimento do Ensino Fundamental (anos iniciais), ministrado pela Escola Municipal Clóvis Araújo Dias, do Município de Machado.

CÂMARA DE PLANOS E LEGISLAÇÃO

JULHO DE 2023 A JUNHO DE 2024

Parecer nº 1265/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0010914/2022-84
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 29.11.2023
Dispõe sobre a habilitação e autorização para lecionar e dirigir, a concessão de registro para secretariar e a regulamentação do reconhecimento do Notório Saber, para atender ao disposto no inciso V do artigo 61 da Lei nº 9.394/1996, de profissionais para atuar em instituições educacionais de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais.

Parecer nº 1273/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0048210/2022-49
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 30.11.2023
Analisa os quadros de operacionalização relativa aos processos e aos procedimentos previstos na Resolução CEE nº 485/2021, encaminhados pela Subsecretaria de Articulação Educacional/Assessoria de Inspeção Escolar - SEEMG.

Parecer nº 1395/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0176316/2022-13
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 13.12.2023
Autorização de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Fundamental (anos iniciais) ministrada pela Escola Luzia dos Reis Nunes de Ensino Especial - APAE, no Município de Guimarânia, para fins exclusivos de regularização da vida escolar dos estudantes e expedição de documentos.

Parecer nº 1407/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0164233/2023-40
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 14.12.2023
Manifesta-se sobre a adesão da Secretaria de Estado de Educação ao Programa Escola em Tempo Integral.

Parecer nº 1408/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1360.01.0000248/2023-32
RELATOR: Emerson Luiz de Castro
APROVADO EM 21.12.2023
Fixa normas para credenciamento e recredenciamento de entidades mantenedoras, autorização de funcionamento de instituições educacionais, níveis, etapas, cursos e modalidades de ensino, reconhecimento e renovação de reconhecimento de níveis, etapas, cursos e modalidades da Educação Básica, no âmbito do Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.

Parecer nº 1487/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0050046/2022-44
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento
Recredenciamento da entidade CEMEC - Centro Educacional Meninos de Congonhas Ltda - ME, mantenedora do Colégio Sagrado Coração de Jesus, do Município de Congonhas.

Parecer nº 1488/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0116112/2023-89
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento

Autorização de funcionamento do Ensino Médio a ser ministrado pelo Colégio Sagrado Coração de Jesus, no Município de Congonhas.

Parecer nº 1489/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0121489/2023-22
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento
Autorização de funcionamento do Colégio Opção - Unidade II com Ensino Médio, no Município de Uberaba.

Parecer nº 1490/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0144901/2023-47
RELATORA: Andréa Cristina Dungas Santos
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento
Credenciamento da entidade CEPRA - Centro Educacional Professor Ruy Azevedo - Unidade MG Ltda - ME e autorização de funcionamento do CEPRA - Centro Educacional Professor Ruy Azevedo - Unidade MG com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Pirapetinga.

Parecer nº 1491/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0096474/2023-16
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento
Autorização de funcionamento do CRA Kids com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Alfenas.

Parecer nº 1492/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0108373/2023-07
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento
Credenciamento da entidade Kids Village Ltda - EPP e autorização de funcionamento da Escola Kids' Village com Ensino Fundamental (anos iniciais), no Município de Belo Horizonte.

Parecer nº 1493/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0128198/2023-75
RELATORA: Girlaine Figueiró Oliveira
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento
Autorização de funcionamento do curso Técnico em Cuidados de Idosos a ser ministrado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional - CEFAP, no Município de Sete Lagoas.

Parecer nº 1494/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0081034/2023-87
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento
Autorização de funcionamento da Semear School - Unidade II com Ensino Fundamental, no Município de Contagem.

Parecer nº 1495/CEE/PLENARIO/2023
PROCESSO Nº 1260.01.0125627/2023-40
PROCESSO Nº 1260.01.0154368/2022-36
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 28.12.2023, nos termos do artigo 44 do Regimento
Credenciamento da entidade Colégio Arcanjos Ltda. - ME e autorização de funcionamento do Colégio Arcanjos com Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Município de Pouso Alegre.

Parecer nº 401/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0060790/2024-77
RELATORA: Tatiana Tilatti Mottta
APROVADO EM 25.4.2024
Manifesta-se sobre demanda apresentada pela Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado de Educação, referente ao Projeto de Lei nº 1098/2019, de autoria do Deputado Estadual Thiago Cota.

Parecer nº 402/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0060790/2024-77
RELATORA: Tatiana Tilatti Motta
APROVADO EM 25.4.2024

Manifesta-se sobre demanda apresentada pela Chefe de Gabinete da Secretaria de Estado de Educação, referente ao texto Substitutivo 1 do Projeto de Lei nº 1098/2019, que altera a Lei nº 15.073, de 5 de abril de 2004, que dispõe sobre a doação, por empresa pública ou privada, de uniforme, mochila, pasta e material escolar a escola da rede pública estadual.

Parecer nº 514/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1360.01.0000373/2024-49
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 04.6.2024
Manifesta-se sobre a delegação de competências aos Conselhos Municipais de Educação e aos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACS Fundeb), no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, considerando os procedimentos para a adesão e pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral, previstos na Portaria MEC nº 1495/2023.

Parecer nº 584/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0089208/2024-61
RELATOR: Marcus Vinícius Neves Araújo
APROVADO EM 27.6.2024
Responde consulta formulada pela Subsecretaria de Articulação Educacional da Secretaria de Estado de Educação, sobre a adoção da organização de turmas multisseriadas, por escolas de Educação Básica, vinculadas ao Sistema de Ensino de Minas Gerais, localizadas na área urbana.

Parecer nº 585/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0075842/2023-09
RELATORA: Ivonice Maria da Rocha
APROVADO EM 27.6.2024
Responde consulta formulada pela Coordenação do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Educação - CAOEDUC-MPMG sobre autorização de funcionamento e fiscalização de instituições ofertantes de Educação Infantil, não escolar.

Parecer nº 586/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1360.01.0000007/2024-37
RELATORA: Bruna Caroline Morato Israel
APROVADO EM 27.6.2024
Responde consulta do Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Defesa da Educação - CAOEDUC sobre a oferta da Educação Especial.

Parecer nº 587/CEE/PLENARIO/2024
PROCESSO Nº 1260.01.0083143/2024-80
RELATORA: Cláudia Maria Fradico Lucas
APROVADO EM 27.6.2024
Responde consulta formulada pela Secretaria de Estado de Educação acerca da possibilidade de inclusão de certificação intermediária em cursos técnicos, já autorizados.

CONSELHO
ESTADUAL
DE EDUCAÇÃO
MINAS GERAIS